

УНИВЕРЗИТЕТ СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ – БИТОЛА

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ

СТУДИСКА ПРОГРАМА – НАДАРЕНОСТ И ТАЛЕНТИРАНОСТ



ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Наслов

**КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА
ИДЕНТИФИКАЦИЈА И РАЗВОЈ НА МУЗИЧКИОТ ТАЛЕНТ
НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ОСНОВНО И СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ**

Ментор

Проф. д-р Деан Илиев

Кандидат

М-р Елизабете Ќарри

Битола, 2023 година

УНИВЕРЗИТЕТ СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ – БИТОЛА

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ

СТУДИСКА ПРОГРАМА – НАДАРЕНОСТ И ТАЛЕНТИРАНОСТ

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Наслов

**КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА
ИДЕНТИФИКАЦИЈА И РАЗВОЈ НА МУЗИЧКИОТ ТАЛЕНТ
НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ОСНОВНО И СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ**

Членови на комисија

1. Ред. проф. д-р Љупчо Кеверески
2. Ред. проф. д-р Грозданка Гојков
3. Ред. проф. д-р Татјана Атанасоска
4. Ред. проф. д-р Марија Ристевска
5. Ред. проф. д-р Деан Илиев (ментор)

ИЗЈАВА

Изјавувам дека при изработката на докторската дисертација ги почитував позитивните законски прописи од областа на заштитата на интелектуалната сопственост и не користев реченици или делови од трудови на други автори без да ги почитувам методолошките стандарди.

Изјавата ја давам под полна материјална и кривична одговорност

Изјавила:

М-р Елизабете Ќарри

Апстракт

Современите образовни цели го нагласуваат развојот на општите компетенции потребни за какви било човечки активности (Key competencies for Lifelong Learning, 2010). Врз основа на актуелноста на нагласувањето на компетенции кај наставниот кадар за работа со талентирани ученици, така и оваа истражување поставува цел и објективи за да ја докаже важноста на компетенциите на наставниците во идентификување и развој на музичкиот талент на учениците, како и дека професионалниот развој на наставниците влијае врз постигнувањето на учениците со музички талент.

Фокусот на истражувањето е преглед на литературата за меѓународната состојба, како и стратегиите што се применуваат за развој на музичкиот талент на учениците, и од друга страна добиените резултати по обработката на податоците од двата прашалника кои беа наменети за наставниците и учениците за нивното поседување на компетенции за идентификација и работа со музички талент кај учениците и нивниот став за предметот и курикулата по музичко образование.

Според заклучоците од резултатите со прикажување на фреквенции и факторијална анализа – линеарна регресија во истражувањето се констатира дека постои разлика на поседувањето и развивеноста на компетенции кај наставниците за идентификација и работа со талентирани ученици по музичко образование тргнувајќи од фактот дека еден значителен број од наставниците се со неадекватно образование, голем број од нив немаат посетено обуки за професионален развој и фактот дека голем број од нив изразуваат дека имаат потреба од такви обуки, но и високата самоувереност дека тие можат да работат и без тие обуки, потоа, значителното влијание на групата на социодемографски фактори врз поседувањето на компетенции за предметот по музичко генерално, значи од сето ова се констатира дека постојат разлики поседување и создавање на адекватни компетенции и вештини кај наставниците за идентификација и работа со ученици талентирани по музички образовен предмет.

Клучни поими: *Развој на музички уво и вкус; Компетенции на наставниците; Музички талент; Надареност учениците; Идентификација на надареноста*

Abstract

Modern educational goals emphasize the development of general competencies needed for any human activity (Key competencies for Lifelong Learning, 2010). Based on the actuality of emphasizing competencies among teaching staff for working with talented students, this research also sets a goal and objectives to prove the importance of teachers' competencies in identifying and developing students' musical talent, as well as that the professional development of teachers influence the achievement of students with musical talent.

The focus of the research is a review of the literature on the international situation, as well as the strategies applied to the development of students' musical talent, and on the other hand the results obtained after processing the data from the two questionnaires that were intended for teachers and students for their possession of Competencies for identifying and working with musical talent in students and their Attitude about the subject and curriculum in music education.

According to the conclusions of the results by presenting frequencies and factorial analysis - linear regression in expression, it is ascertained that there is a difference in the possession and development of competencies among teachers for identification and work with talented students in music education, starting from the fact that a significant number of teachers are with inadequate education, a large number of them have not attended trainings for professional development and the fact that a large number of them express that they need such trainings, but also the high, self-confidence, that they can work even without those trainings, then, the significant influence of the group of socio-demographic factors on the possession of Competences for the subject of music in general, so from all this it is concluded that there are differences in the possession and creation of adequate competences and skills among teachers for identification and work with talented students in a musical educational subject.

Key terms: *Development of musical ear and taste; Teacher Competencies; Musical talent; Giftedness of pupils; Identification of giftedness*

СОДРЖИНА

Апстракт	4
Abstract	5
Вовед	10
I. ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИЦИТЕ – ТЕОРИСКИ ОСНОВИ	15
1.1 Компетенциите и наставниот процес.....	15
1.1.1 Наставни компетенции според образовната структура	17
1.1.2 Компетенции според Педагошки иновации	18
1.1.3 Компетенции на наставниците	19
1.2 Развој на професионални компетенции на наставниците во иницијалното образование	24
1.3 Развој на професионалните компетенции на наставниците во професионалниот развој и перманентно доживотно учење.....	27
II. НАСТАВНАТА ПРОГРАМА НА МУЗИЧКО ОБРАЗОВАНИЕ И КОМПЕТЕНЦИИТЕ	35
2.1 Развој на наставната рамка на програма на музичко образование на Косово и нивните корени од програмите на ЕУ.....	35
2.2 Концепциски осврт на Музичко образование во училиштата и национални наставни програми во Косово	41
2.3 Обука на наставниците за спроведување на Наставната програма	45
2.3.1 Обука на наставници, можности и доверба.....	48
2.4 Развој на музичкото уво	52
2.4.1 Развој на ритмичко чувство	54
2.4.2 Ритмичко чувство во фазата на доживување	55

2.4.3 Ритмичко чувство во фазата на сознавање	57
2.4.4 Развој на мелодиско чувство.....	59
2.4.5 Мелодично чувство во фазата на доживување	60
2.4.6 Мелодиско чувство во фазата на сознавање	61
2.4.7 Развивање на хармонично чувство.....	63
2.5 Развивање на музички вкус.....	64
2.5.1 Песната како дел од развојот на уметничкиот вкус	66
2.5.2 Слушањето музика влијае на личноста на детето	66
2.5.3 Пристап до слушани музички дела	68
2.6 Методи на евалуација.....	70
1.6.1 Цел на евалуацијата	72
1.6.2 Важноста на оценувањето на учениците	72
III. КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИЦИТЕ ПО МУЗИЧКО ОБРАЗОВАНИЕ.....	75
3.1 Музичко-педагошки компетенции	75
3.2 Клучни области за развој на компетенции	89
3.3 Поврзаноста на музичката интелигенција и компетенциите.....	92
3.4 Концепт и поим на компетентност во музикото образование.....	95
3.5 Мерење на компетенциите на наставниците по Музика.....	101
3.6 Компетентност на наставниците по Музика и постигања на учениците	106
IV. НАДАРЕНОСТ, КРЕАТИВНОСТ, ТАЛЕНТ	117
4.1 Концептот за креативност, надареност и талент	117
4.1.1 Музичка надареност	119
4.1.2 Карактеристики на надарените деца	121
V. ИДЕНТИФИКАЦИЈА, ОТКРИВАЊЕ И ПОТТИКНУВАЊЕ НА МУЗИЧКИ ТАЛЕНТИРАНИТЕ УЧЕНИЦИ.....	131

5.1 Механизми и инструменти за идентификација на музички талентираните ученици	131
5.2 Улогата на наставникот по Музичко образование во откривање и поттикнување на музички талентираните ученици	134
VI. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ	150
6.1 Предмет на истражување	150
6.2 Проблематика на истражување	150
6.3 Цел на истражувањето	151
6.4 Истражувачка парадигма	152
6.5 Вид на истражување	152
6.6 Општа хипотеза	153
6.7 Популација и примерок	154
6.8 Постапки и инструменти во истражувањето	155
VII. ЕМПИРИСКИ ДЕЛ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	156
7.1 Демографски карактеристики на испитаниците	156
7.2 Дистрибуција на варијабли во примерокот	160
7.3 Презентирање на резултатите од испитаниците – наставници	163
7.4 Презентирање на резултатите од испитаниците – ученици	173
7.5 Анализа на варијаблите според образовна институција (основно и средно)	174
а). Наставници	174
б) Ученици	186
7.6 Факториална анализа на влијанието на социо-демографските фактори врз ставот на испитаниците	189
VIII. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА И ДИСКУСИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ	194
8.1 Интерпретација на хипотезите	194
8.1 Дискусија на резултатите	196
ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕПОРАКИ	203

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА.....	206
ПРИЛОЗИ	226
1a. Листа за проценка на компетентност на наставниците по музика (проценувањето го прави истражувачот).....	226
2a. Демографски и професионални карактеристики на наставниците за музика во основно и средно образование.....	229
3a. Предметот по музичко од перспективата на наставникот во основно и средно училиште (идентификација и развој на музичкиот талент на учениците)	230
4a. Перцепции на учениците за предметот по музика.....	234
1b. Флета e vlerësimi të kompetencës së mësuesve të muzikës (Vlerësimin e bën studijuesi).....	235
2b. Karakteristikat socio-profesionale të mësimeve të muzikës (Për mësuesin)	238
3b. Lënda e muzikës nga perspektiva e mësimeve (Identifikimi dhe zhvillimi i talentit muzikor të nxënësve) (Për mësuesin)	239
4b. Perceptimet e nxënësve ndaj muzikës (Për nxënësit)	242

Вовед

Музиката преку своите изразни средства силно влијае врз развојните способности на детето уште од најмала возраст. Педагозите, психолозите и музичарите чии истражувања се поврзани со музичката надареност на учениците често ги користат термините: музикалност, музички способности, музички талент.

Под музикалност најчесто се подразбира способност за реагирање на музиката, чувство за естетска и афективна вредност на музиката, како и способност за разбирање, доживување и вреднување на музиката (Požgaj, 1988).

Музикалноста, како и останатите физички и психички својства кај сите деца не се развива подеднакво. Поаѓајќи од барањата на современото општество сè повеќе се создава потреба во рамките на семејството и училиштето за навремено препознавање, насочување, следење, истакнување и претставување на музички талентирани деца. Од таа причина, при реализирањето на воспитно-образовниот процес, неопходен е индивидуален пристап кон овие ученици, кој ќе се оствари меѓу другото и со помош соодветни наставни средства – учебници (Benedict, Cathy, Schmidt, Spruce & Woodford, 2018).

Во овој контекст, вреди да се напоменат студијата на Циглер (2005, 2006 и 2019) каде наведува дека не е доволно да се биде во „надарена средина“ или во „жешки средини на таленти“, туку треба да се држи во чекор со тоа и да ги искористат можностите што ги дава целовкупниот систем. Со тоа Циглер (2012) наведува дека не само што поединците се разликуваат во нивниот потенцијал да создадат извонредни достигнувања, туку и опкружувањата се разликуваат по нивниот потенцијал да овозможат извонредни достигнувања. Современите сфаќања за развојот на таленти тврдат дека целта на надареното образование повеќе не е надарената индивидуа, туку агрегат кој се состои од поединецот и неговата материјална, социјална и информативна средина (Stöger & Ziegler, 2012).

Циглер (2012) оваа комбинација на индивидуални способности и добро опкружување ја структурира на својот модел наречен Актиотоп Модел на надареност каде ресурсите за учење се наоѓаат и во околината и кај поединецот и според него, би било неопходно да се осмисли теорија која ги вклучува и двете (Stöger & Ziegler, 2012).

Акиотопскиот модел опишува системски пристап кон постигнување на извонредност со фокус на континуиран развој на репертоар на акции/дејства и затоа претставува единствен модел на надареност (Zigler, 2005).

Музикалноста може да се препознае уште од најмала возраст. Откривањето и поттикнувањето на музички талентираните ученици е процес во кој се вклучени семејството, училиштето и општествената средина. Семејството е еден од клучните општествени фактори во развојот на музички талентираните ученици. Улогата на наставникот во откривањето и поттикнувањето на секој ученик исто така е исклучително важна. Современиот наставник треба индивидуално да го следи музичкиот развој на учениците. На тој начин ќе се овозможи секој ученик да напредува со сопствено темпо при усвојување на музичките содржини (Benedict, Cathy, Schmidt, Spruce & Woodford, 2018).

Исто така, во овој контекст на улогата на наставникот и менторството, Циглер (2005) смета дека во рамките на која било менторска програма, истовремено може да се следат хетерогени цели, од специфична лична поддршка до општи развојни цели, и за тоа наведува потврди на бројни автори (Ziegler, 2005). Таков широк опсег на цели бара холистички пристап. Затоа, образовните цели на менторството се дискутирани од системска перспектива на „Актиотопскиот модел на надареност“. Преглед на компонентите на актиотопскиот модел на надареност истакнува четири компоненти : репертоар на акции, цели, средина и простор за субјективни дејства (Zigler, 2005; 2006; Stöger, & Ziegler, 2012).

Од друга страна пак, тајната на најефективниот дидактички метод на менторство ја обезбедува персонализирањето на дидактичките постапки, што оди во насока на создавање рамка за ефективност на процесот на учење, и елементите од ова, според Циглер (Zigler, 2008, 2019), се состои од:

- ✓ Учењето е ориентирано кон постигнување подобри ефекти; улогата на менторот е да ги поттикнува надарените да се движат напред, оценувајќи ги неговите можности и достигнувања;
- ✓ Принципот на персонализација е основната насока во менторството како дидактички метод, а подразбира фокусирање на потребите на еден, конкретен ученик, планирање

според потенцијалите и постигањата; покажување на начините за побрзо да се дојде до целта;

- ✓ Чести персонализирани повратни информации, што е суштинска карактеристика на менторството;
- ✓ Да се работи со минимален трансфер на практични задачи, кои се составен дел на успешното лидерство, кои би дале доволно можности за вежбање и минимален напор за трансфер. Изборот на соодветни задачи и нивниот редослед често ги обзема надарените, па затоа една од најважните задачи на менторот со искуство во дадена област е да ги води чекорите во учењето на менторируваниот, за да ја постигне крајната цел, а тоа е да овозможуваат развој на извонредноста на менторируваниот.

Во процесот на стекнување на музички знаења во рамките на образовниот систем, учебникот е примарно наставно средство. Со цел да се надминат недостатоците во постојните учебници, како основен концепт на новите современи учебници по Музичко образование потребно е вклучување на поголем број песни со различна тематика, како и дидактички музички игри кои ќе овозможат да се задоволат индивидуалните потреби на учениците (Dyganova & Yavgildina, 2015).

Децата од првите чекори од нивниот живот се под влијание на звучни ситуации и овие звучни ситуации предизвикуваат кај децата различни ефекти (музиката ги направила среќни, весели, им дала дух), па благодарение на различните ликови кои ги придружуваат овие ситуации, децата исто така стануваат нежни, чувствителни, одговорни, комуникативни (Dyganova & Yavgildina, 2015).

Развојот на неврните се потпомогнати од дразбите што го опкружуваат, како и од интеракцијата со родители, музиката во раниот период исто така може да има значително влијание врз развој на мозокот (National Standards in Gifted and Talented Education – NAGC, 2007):

1. Музиката позитивно влијае на развојот на мозокот: со тоа што развојот на неврните е потпомогнат од дразбите што го опкружуваат, како и од интеракцијата со родителите, музиката во раниот период исто така може да има значително влијание врз развојот на мозокот.
2. Музиката влијае на интелигенцијата: истражувањата покажаа дека децата од предучилишна возраст кои имале континуираните часови по музика неколку

месеци по ред, имаат пробив во споредба со другите мали деца. Забележан е напредок кај децата кои одржале часови по музика.

3. Музиката го помага емоционалниот развој: музиката дава природна и здрава можност за индивидуално изразување, го подобрува развојот на детето и ги подобрува социјалните, физичките, емоционалните и когнитивните способности.
4. Играчките со музика помагаат во психичкиот развој: повеќето музички играчки се интерактивни и бара координација на движењата на детето. Поради оваа причина овие играчки позитивно влијаат на развојот моторот, како и подобрување на координацијата на очите и рацете.
5. Музиката го помага социјалниот развој кај малите деца: играње со музички играчки или користење на какви било инструментот ги инспирира децата да станат понезависни, но и да се квалификуваат за групна работа.
6. Играчките со музика ги забавуваат децата: ако детето е опкружено со музика во детството, тоа помага да создава и гради интерес за музика и различни жанрови.
7. Играчките со музика ја зајакнуваат врската помеѓу родителите и децата: првите три месеци се клучни за зајакнување врската помеѓу родителот и детето. Со употреба на детски музички играчки, можете да повлечете внимание на детето, додека кога бебето малку ќе порасне, музичките играчки стануваат интерактивни и за двете.

„Музиката би се појавила како уметност на емоционално моделирање на звук и како простор на безграничн безброј односи со другите звуци, но и со состојбата на друга вистинска работа. Во оваа смисла, музиката може да биде резултат на комбинација интонација на звуци, но може да биде и интонација на неповрзана звучна ситуација“ (Husi, 2005, стр. 169).

Децата го изразуваат своето емоционално искуство преку имитација. Имитациите се и првите форми на детска реакција на овие акустични појави – звуци.

„Аристотел сметал дека уметноста, поточно музиката, освен што ни нуди вредност духовна и интелектуална, истовремено ни нуди задоволство, искуство, одмор, забава, игра итн. Значи музиката е и „paidia“ (игра) и „paideia“ (образование) и во слободно време е „дијалог“, кој нè забавува, забавува итн.“ (Emerlahu, 2001, стр. 208).

Сакате музика тоа не е случајно бидејќи музиката ги возбуждува во емотивната област и сензибилитетот. Тие уживаат во тоа, го доживуваат, го замислуваат, ја развиваат

својата имагинација и чувство на креативноста. Улогата на музиката во образованието на децата е доста важна за формирање на нивната личност, ја одредува презентацијата на конкретните аспекти во организацијата основно училиште, во нивната систематизација според возраста и способностите и строго спроведување на алатки и методи за време на часовите по музика. „Музиката овозможува формирање на а колективен дух. Луѓето кои пеат заедно, дишат со исто темпо и се во заеднички однос меѓу нив.“ (Çaushi, 1998, стр. 258).

Наоѓаме и изреки поврзани со улогата и моќта на музичкото образование во античка Грција кога државата се градела на образование и подготовка на децата нивната физика, на пр. „Ќе ги учам децата музика, физика и филозофија; но особено важна е музиката и претставува клуч за учење на сите други уметности (Stumpf, 1987, стр. 51).

„Музиката има моќ во формирањето ликови и за затоа треба да се воведо во образованието на младите“ (Stumpf, 1987, стр. 51).

Според Бетовен: „Музиката може да го промени светот“ (Stumpf, 1987, стр. 52). Ова е во согласност со ставот на Јоргенсен (2008), кој тврди: „Музиката е испреплетена со општеството во многу аспекти“, и тоа не само тоа е под влијание на општеството, но и предупредува, па дури и го гради и обновува.

Градењето на иднината преку образовниот процес е и вредност на општеството. Две од идеите на Лутер продолжија да влијаат на учењето. „Прво, тој инсистирал на таа музика, а физичкото образование да биде интегрална компонента на наставната програма. Второ, тој бил убеден дека семејството е најважната единица во воспитувањето на малите деца“ (Frost & Kissinger, 1976).

Влијанието на музиката врз животот на децата е значајно. Детскиот развој за да биде во согласност со барањата на динамиката на човековиот развој, треба да се направат напори во реформирање на образовниот систем преку наставни програми.

I. ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИЦИТЕ – ТЕОРИСКИ ОСНОВИ

Во ова поглавје со концизни анализи се објаснува концептот на компетентност, притоа со дефиниции, класификации, поделби и значења се дефинира и наставната компетентност и компетенциите на наставниците во образовниот процес.

1.1 Компетенциите и наставниот процес

Пред да се осврнеме на значењето на компетентноста на наставникот, прво мора да го утврдиме значењето на самиот концепт – компетентност. Компетентност е термин кој интензивно се користи од различни луѓе во различни контексти; оттука, таа е дефинирана на различни начини. Образованието на наставниците и успешноста на работата се два контекста во кои се користи овој термин. Компетенциите се барањата на образованието на наставниците „засновано на компетентност“ и ги вклучуваат знаењата, вештините и вредностите што наставникот-приправник мора да ги покаже за успешно завршување на програмата за образование на наставници.

Некои карактеристики на компетентноста се како што следува (Andriushchenko, 2015):

1. Компетентноста се состои од една или повеќе вештини чие владеење би овозможило постигнување на компетентноста.
2. Компетентноста е поврзана со сите три домени под кои може да се оценуваат перформансите: знаење, вештини и став.
3. Поседувајќи димензија на изведба, компетенциите се забележливи и докажливи.
4. Бидејќи компетенциите се набљудувани, тие се и мерливи.

Можно е да се процени компетентноста од перформансите на наставникот. Наставните компетенции може да бараат еднакви количини на знаење, вештина и став, но некои нема. Некои компетенции може да вклучуваат повеќе знаење отколку вештина или став, додека некои компетенции може да бидат повеќе базирани на вештини или перформанси (Abykanova, Tashkeyevab, Idrissova, Bilyalova & Sadirbekovac, 2016).

Некои научници ја гледаат „компетентноста“ како комбинација на знаење, вештини и однесување што се користат за подобрување на перформансите или како состојба или

квалитет на адекватно квалификувани и способни за извршување на дадена улога. Движењето за професионална компетентност иницирано од Дејвид МекКлеланд во 1960-тите се обиде да се оддалечи од традиционалните обиди да се опише компетентноста во смисла на знаење, вештини и ставови и наместо тоа, да се фокусираме на оние специфични вредности, особини и мотивации (т.е. релативно трајни карактеристики на луѓето) за кои е откриено дека постојано ги разликуваат извонредните од типичните перформанси во дадена работа или улога. Терминот „компетентност“ првпат се појави во написот чиј автор е Крег К. Лундберг во 1970 година со наслов „Планирање на извршната програма за развој“, а потоа во семиналниот трактат на Дејвид МекКлеланд од 1973 година со наслов „Тестирање за компетентност наместо за интелигенција“ (Andriushchenko, 2015).

Многубројните сложености на денешното општество сериозно ги предизвикуваат поединците. Што имплицираат овие барања за оние клучни компетенции што поединците треба да ги стекнат? Дефинирањето на таквите компетенции може да ни овозможи да ги идентификуваме сеопфатните цели за образовните системи и доживотното учење и да го оцениме опсегот на компетенции за наставникот од XXI век. Најпрво, треба да ги разбереме вештините и подвештините што ги бараат учениците за успешна комуникација и личен развој, оние кои треба да им обезбедат конкурентска предност во животот (Melash, et al., 2020):

- Размислување и решавање проблеми
 - ✓ размислување логично
 - ✓ проценување и погодување
 - ✓ претворање на проблемите во можности
- Самонасочување и учење
 - развој на меморија
 - да се биде наметлив
 - правење лични промени
- Соработка
 - ✓ убедување на другите
 - ✓ работа во тим
 - ✓ дискутирање за алтернативи

- ✓ постигнување компромиси
- Информации и истражување
 - разбирање на графикони
 - фаќање белешки на текст
 - пишување анкети
 - информации за известување
- Организација и планирање
 - ✓ правење планови
 - ✓ управување со времето
 - ✓ поставување лични цели.

1.1.1 Наставни компетенции според образовната структура

Компетентноста е повеќе од само знаење и вештини; тоа вклучува способност да се задоволат сложените барања преку искористување и мобилизирање на психосоцијалните ресурси (вклучувајќи вештини и ставови) во одреден контекст. Компетентноста е од суштинско значење за стремежот на воспитувачот за извонредност. На наставниците им треба широк опсег на компетенции за да се соочат со сложените предизвици на денешниот свет. Наставната компетентност е вроден елемент на ефективен процес на обука, процес кој се стреми да придонесе за благосостојбата на одредена земја или самиот свет. Централните фигури во образовниот процес се наставниците. Успехот на обуката и образованието зависи од нивната подготовка, ерудиција и квалитетот на изведбата.

Наставните вештини и компетенциите за доживотно учење на професионалните наставници се состојат од следново (Abykanova, Tashkeyevab, Idrissova, Bilyalova & Sadirbekovac, 2016):

- ✓ да врши сложени педагошки должности;
- ✓ да се зборува добро, со добро ментално и физичко здравје, стабилен и толерантен;
- ✓ да има склоност за работа со помладата генерација, добри комуникациски и набљудувачки вештини, тактичност, жива имагинација и лидерство.

За време на нивните професионални кариери, наставниците минуваат низ следните нивоа на професионален раст за да ја постигнат врвната професионална компетентност (Melash, at al., 2020):

1. Прво ниво: педагошка способност – се карактеризира со детално познавање на предметот;
2. Второ ниво: педагошка вештина – усовершена наставна вештина;
3. Трето ниво: педагошка креативност – обележана со имплементација на нови методи и техники во воспитно-образовните активности;
4. Четврто ниво: педагошка иновација – се одликува со инкорпорирање на суштински нови, прогресивни теоретски идеи, принципи и методи на обука и едукација.

Училиштата за образование ја признаа итноста да се развијат културно компетентни наставници. Затоа, педагошката култура е составен дел на компетентен наставник. Педагошката култура се состои од три компоненти (Andriushchenko, 2015):

- a) аксиолошка компонента, што значи прифаќање на вредностите на педагошката работа;
- b) технолошка компонента, која го олеснува решавањето на различни педагошки задачи;
- c) хеуристичка компонента, која подразбира поставување цели, планирање, анализирање и самокритика; ова е креативниот дел од педагошката активност.

1.1.2 Компетенции според Педагошки иновации

Образовните иновации привлекоа зголемено внимание ширум светот, а многу земји веќе започнаа образовни реформи кои имаат за цел да ги променат и целите и практиките на образованието. Очекувањата дека таквите иновации може да се искористат или поддржат со инкорпорирање на ИКТ (информатички и комуникациски технологии) во процесот на учење и настава се широко распространети. Ваквите иновации суштински ги менуваат искуствата за учење на учениците. Иновациите го менуваат педагошкиот систем, подобрувајќи го наставниот процес и неговите резултати. Меѓу целите на иновациите се зголемена мотивација во наставата и образовната активност, зголемен обем на изучен материјал по лекција, забрзана обука и поефикасно управување со времето (Melash, et al., 2020).

Воведувањето на попрогресивни методи, употребата на активни форми на настава и новите технологии за обука се редовни сфери на иновации. Вистинските иновации произлегуваат од новото знаење за процесите на човековиот развој, обезбедувајќи нови

теоретски пристапи и практични технологии за постигнување оптимални резултати. Педагошката иновација бара замена на образовните парадигми.

Друга важна компонента за компетентниот наставник е педагошкото искуство. Напредното педагошко искуство може да се пренесе и пренесе на други, како и да се репродуцира во техниките и методите за обука за да се користи од колегите наставници, обезбедувајќи високи резултати без дополнително временско трошење (Abykanova, Tashkeyevab, Idrissova, Bilyalova & Sadirbekovac, 2016).

Компетенциите на XXI век се дефинирани како знаење, вештини и ставови неопходни за да се биде конкурентен во работната сила на XXI век. Подготовката и професионалното усовршување на наставниците треба да се преработат за да се вклучи и обуката во наставата за клучните компетенции. Наставникот треба да знае како да обезбеди технолошки поддржани можности за учење за учениците и да знае како технологијата може да го поддржи учењето на учениците (Melash, et al., 2020).

1.1.3 Компетенции на наставниците

1. Наставниците демонстрираат лидерство (Blömeke, S. et al., 2016):

а. Наставниците водат во училницата со:

- оценување на напредокот на учениците со користење на различни цели за оценување – мерење податоци;
- црпење на соодветни податоци за развивање на училница и наставни планови;
- одржување на безбедна и уредна училница која го олеснува учењето на учениците; и
- позитивно управување со однесувањето на учениците, ефективна комуникација за да се смири и деескалира нарушувачкото или опасно однесување и безбедни и соодветни техники на изолирање и ограничување.

б. Наставниците демонстрираат лидерство во училиштето со:

- ✓ ангажирање во колаборативни и колегијални активности за професионално учење;
- ✓ идентификување на карактеристиките или критичните елементи на планот за подобрување на училиштето; и

- ✓ прикажување на способност за користење соодветни податоци за да се идентификуваат областите на потреба кои треба да се решат во планот за подобрување на училиштето.

в. Наставниците ја водат наставничката професија со:

- учество во активности за професионален развој и раст; и
- развивање професионални односи и мрежи.

г. Наставниците се залагаат за училиштата и учениците преку:

- имплементирање и почитување на политики и практики кои позитивно влијаат на учењето на учениците.

д. Наставниците покажуваат високи етички стандарди.

2. Наставниците воспоставуваат средина со почит за разновидна популација на ученици (Blömeke, S. et al., 2016):

а. Наставниците обезбедуваат средина во која секое дете има позитивен, негувачки однос со грижливите возрасни лица со:

- одржување на позитивна и негувачка средина за учење.

б. Наставниците ја прифаќаат различноста во училишната заедница и во светот со:

- ✓ користење материјали или лекции кои се спротивставуваат на стереотипите и го признаваат придонесот на сите култури;
- ✓ инкорпорирање на различни гледишта во наставата; и
- ✓ разбирање на влијанието на различноста и соодветна настава за планирање.

в. Наставниците ги третираат учениците како поединци со:

- одржување на средина за учење која ги пренесува високите очекувања на секој ученик.

г. Наставниците ја прилагодуваат својата настава за доброто на учениците со посебни потреби со:

- соработка со специјалисти и користење ресурси за поддршка на посебните потреби за учење на сите ученици; и
- користење на стратегии проверени со истражување за да се обезбедат ефективни активности за учење за учениците со посебни потреби.

д. Наставниците соработуваат со семејствата на ученици и други значајни возрасни лица преку:

- комуникација и соработка со домот и заедницата во корист на учениците.

3. Наставниците ја знаат содржината што ја предаваат (Blömeke, S. et al., 2016):

а. Наставниците развиваат и применуваат лекции засновани на ефективен курс на учење преку:

- ✓ интегрирање на ефективна настава за описменување низ наставната програма и низ областите со содржина за да се подобри учењето на учениците.

б. Наставниците ја почитуваат содржината соодветна на нивната наставна специјалност со:

- демонстрација на соодветно ниво на знаење за содржината во нивната специјалност; и
- охрабрување на учениците да ја истражуваат содржината за да го прошират своето знаење и да ја задоволат нивната природна љубопитност.

в. Наставниците покажуваат дека ја препознаваат меѓусебната поврзаност на содржината области/дисциплина од:

- демонстрација на познавање на нивната тема преку поврзување со други дисциплини; и
- поврзана со глобалната свест за оваа тема.

г. Наставниците ги прават нивните упатства релевантни за учениците со:

- ✓ интегрирање на 21
- ✓ вековни вештини и содржина во наставата.

4. Наставниците им го олеснуваат учењето на своите ученици (Blömeke, S. et al., 2016):

а. Наставниците покажуваат дека ги знаат начините на кои се одвива учењето и соодветните нивоа на интелектуален, физички, социјален и емоционален развој на нивните ученици со:

- идентификување на нивоата на развој на поединечни ученици и соодветно планирање на наставата; и

- оценување и користење на ресурсите потребни за решавање на силните и слабите страни на учениците.

б. Наставниците планираат настава соодветна за нивните ученици со:

- соработка со колегите за следење на перформансите на учениците и правење на наставата да одговара на културните разлики и индивидуалните потреби за учење.

в. Наставниците ја покажуваат својата остроумност и разноврсност со:

- ✓ користење на различни методи и материјали кои одговараат на потребите на сите ученици.

г. Наставниците ја покажуваат својата свест за потенцијалот на технологијата да го подобри учењето преку:

- интегрирање на технологијата во нивните упатства за максимизирање на учењето на учениците.

д. Наставниците им помагаат на учениците да растат како размислувачки поединци со:

- интегрирање на специфична инструкција која им помага на учениците да развијат способност за примена на процеси и стратегии за критичко размислување и решавање проблеми.

ѓ. Наставниците им помагаат на учениците да работат во тимови и да развијат лидерски квалитети со:

- организирање тимови за учење заради развивање соработка и лидерство на учениците.

е. Наставниците најдобро ги достигнуваат своите ученици со:

- ✓ користење на различни методи за ефективна комуникација со сите ученици; и
- ✓ доследно охрабрување и поддршка на учениците јасно и ефективно да ги артикулираат мислите и идеите.

ч. Наставниците најдобро го оценуваат она што учениците го научиле со:

- користење на повеќе индикатори, формативни и сумативни, за следење и оценување на напредокот на учениците и за информирање на наставата; и
- обезбедување докази дека учениците достигнуваат 21
- вековни знаења, вештини и склоности.

5. Наставниците размислуваат за нивната практика (Blömeke, S. et al., 2016):

а. Наставниците го анализираат учењето на учениците со:

- користење на податоци за давање идеи за тоа што може да се направи за да се подобри учењето на учениците.

б. Наставниците го поврзуваат професионалниот раст со нивните професионални цели со:

- ✓ учество во препорачани активности за професионално учење и развој.

в. Наставниците функционираат ефективно во сложена, динамична средина преку:

- користење на различни пристапи проверени со истражување за подобрување на наставата и учењето.

Овие детални горенаведени компетенции кои произлегуваат од самата природа на наставниот процес и улогата што ја има наставникот во тој процес навестуваат да заклучиме идеални релевантни компетенции на наставниците, и тоа (Abykanova, Tashkeyevab, Idrissova, Bilyalova & Sadirbekovac, 2016):.

1. ефективно управување со училницата, максимизирање на ефикасноста, одржување на дисциплина и морал, промовирање тимска работа, планирање, комуникација, фокусирање на резултатите, оценување на напредокот и правење постојани прилагодувања. Треба да се применат низа стратегии за промовирање на позитивни односи, соработка и намерно учење. Организирањето, доделувањето и управувањето со времето, просторот и активностите треба да обезбеди активно и правично ангажирање на учениците во продуктивни задачи.
2. ефективни наставни практики, кои претставуваат различни гледишта, теории, „начини на знаење“ и методи на истражување во наставата по предметни концепти. Повеќекратните стратегии за настава и учење треба да им помогнат на учениците да се вклучат во активни можности за учење кои промовираат развој на критичко размислување, решавање проблеми и способности за изведба, истовремено помагајќи им да преземат одговорност за идентификување и користење на ресурсите за учење.
3. ефективна проценка, со инкорпорирање на формални тестови; одговори на квизови; евалуација на задачите во училницата, изведбите и проектите на учениците и стандардизирани тестови за постигања за да се разбере она што

учениците го научиле. Треба да се развијат стратегии за оценување кои ги вклучуваат учениците во активности за самооценување за да им помогнат да станат свесни за нивните силни страни и потреби и да ги охрабрат да постават лични цели за учење.

4. технолошки вештини, знаејќи кога и како да се користи актуелната образовна технологија, како и најсоодветниот тип и ниво на технологија за максимизирање на учењето на учениците.

1.2 Развој на професионални компетенции на наставниците во иницијалното образование

Наставниците се главните елементи на структурата на образованието, што намалувањето на нивното знаење и способност има директно влијание врз перформансите на образовниот систем (Adib et al., 2017). Бидејќи образовниот систем на секоја земја го формираат нејзините наставници, а успехот и динамиката на овој систем и реализацијата на целите на образованието бараат зголемување на нивото на знаење и способност на овие наставници, зајакнување и развој на овој сектор, особено наставниците е срцето и душата на образованието (Khoroshi, Nasr, Mirshah & Mosapoor, 2017).

Затоа, образовниот систем е обврзан да посвети особено внимание на одржувањето и надградбата на нивните наставници и да не го запоставува тоа. Според Абабаф и сор. (2014), усовршувањето на наставникот е збир на долгорочни дејствија и активности со цел да се отстранат нивните работни дефекти и исто така го вклучува процесот што излегува од формата на курсеви и активности планирани и формални и зазема неформален, флексибилен и континуиран аспект. Различни фактори имаат влијание врз важноста на имплементацијата на системот за развој на наставници, фактори како што се индивидуалните интереси (зголемување на платите и придобивките на наставниците, робусното и одржливо задоволство од работата, зголемувањето на чувството за сигурност на работното место во смисла на зајакнување, зголемување на ефикасноста, извршување на задачата пожелно, подигање на моралот и самодовербата и професионален развој), организациски придобивки (зајакнување на чувството за припадност и организациска посветеност, постигнување цели, помала посетеност, поголема продуктивност и помалку преместување и трансфер) и социјални придобивки (придонесувајќи за издржливоста и

силата на семејниот центар, бранејќи го достоинството и кредибилитетот на организацијата, помагајќи да се спречат социјалните абнормалности итн.). Ваквите фактори доведоа до тоа да биде меѓу основните приоритети на образованието во документот за фундаментална трансформација (Ghanizadeh et al., 2017).

За жал, и покрај долгата историја на имплементација на вакви програми за наставници, постојат доволно докази дека овие програми и активности за подобрување на наставниците не обрнуваат внимание (Ghanizadeh et al., 2017). Со оглед на тоа што пристапот на професионалната компетентност на наставниците го зема предвид собирањето на знаењата, трендовите и вештините на наставниците, а всушност концептот за физички, рационален, емоционален, социјален и духовен развој на учениците е во зародиш и тој е нескладен, затоа се чини дека е многу пожелно постигнувањето на развојот во контекст на нивните професионални компетенции.

Терминот „компетентност“ значи, погоден за целта, соодветен, комплициран, поправен, прифатлив резултат или способност да се влезе во посебна работа, која има позитивен однос со сертификат за знаење или атест во тоа занимање. Наставникот, покрај општите компетенции, треба да има и свои работни компетенции за да влезе во професијата целосна одговорност на наставникот. Затоа, спроведени се многу студии за причините за работните компетенции или за утврдување критериуми за утврдување на овие компетенции (Saber, Abbasi, Vajargah & Movahed, 2016).

Всушност, компетенциите на наставникот се збир на сознанија, ориентација и вештини кои наставникот може да ги постигне во процесот на образование за да го промовира физичкиот, интелектуалниот, емоционалниот, социјалниот и духовниот развој на учениците. Овие компетенции спаѓаат во три области: когнитивни, емоционални и вешти (Saber, Abbasi, Vajargah & Movahed, 2016).

Целта на когнитивните компетенции е збир на ментални знаења и вештини, кои му овозможуваат на наставникот да ги разбере предизвиците и прашањата на образованието. Емоционалните компетенции се дел од тенденциите и интересите на наставникот за прашања и теми поврзани со образованието и компетенциите за вештини поврзани со вештините и способностите на наставникот во текот на учењето (Ghanizadeh et al., 2017).

Според гледиштето на Чукрај и Слипенко В. (2019) каде што забележуваа дека клучните компетенции на наставникот што треба да се развијат се мотивациони лични,

општи педагошки и специјално-предметни, културолошки и аналитичко-прогностички компетенции, професионалната компетентност на наставниците се состои од внатрешни фактори, и тоа: мотивација, активност, емоции, волја, како и надворешни фактори: содржината на образовниот материјал, технологии, методи, алатки и форми.

За возврат, Бескорса О. (2018), проучувајќи ги основните принципи на професионалната компетентност на наставниците во контекст на отвореното образование, забележува дека професионалната и педагошката компетентност на наставниците во современи услови треба да се смета како интегрална карактеристика на личноста.

Maier и Ustyenko (2018) во научната статија „Современи методи и технологии за развивање на методолошката компетентност на наставниците по странски јазици и култура пред службена работа“ идентификуваат голем број индикатори кои ја карактеризираат професионалната компетентност на наставниците, имено: вкупниот износ на знаења, вештини и способности; способност за примена на сопствените знаења и вештини во практични активности; способност да се утврдат потенцијалните последици од дејствијата; резултати од професионална дејност; ниво на практично искуство; флексибилност на методите за обука што ги користи наставникот; ниво на критичко размислување; професионалните способности и индивидуалните психолошки квалитети.

Danylenko (2018) ги истакнува условите кои влијаат на процесот на развивање професионална компетентност на наставниците. Тие вклучуваат развој на мотивација на учениците – идни наставници во контекст на понатамошни педагошки активности, поволен и позитивен однос на потенцијалниот наставник кон процесот на стекнување знаења што во иднина ќе треба да бидат претставени пред учениците, организација на обука на ученици – идни наставници со употреба на пристап на активност, организирање на образовен процес за формирање на професионални способности и креативни вештини на наставниците во иднина.

Јабурова (2019) истражувајќи го прашањето за мотивацијата во училиштето, истакнува дека клучната структурна и функционална компонента на развојот на говорот кај основците со дисграфија е мотивацијата на наставниците, која формира позитивен став на учениците кон учењето.

Проблемот со професионалната компетентност на наставниците широко се рефлектира во научните публикации. Сепак, прашањето за неговото подобрување

останува отворено за понатамошно истражување во контекст на образовните реформи, појавата на нови концепти и авторски програми за професионална компетентност на наставниците, зајакнување на јавната побарувачка за висококвалификувани специјалисти.

Затоа, констатираме дека развојот на професионалната компетентност е динамичен процес на асимилација и модернизација на професионалното искуство, што доведува до развој на индивидуални професионални квалитети, акумулација на професионално искуство, што вклучува континуиран развој и самоподобрување. Професионалната компетентност на наставниците овозможува не само примена на нивните знаења и вештини, туку и формирање на способност за вежбање во специфични професионални ситуации, креативно решавање на професионални проблеми и лесно овозможува навигација во професионална средина и култура на работа. Формирањето професионална компетентност на наставниците треба да се врши врз основа на општите одредби на системскиот пристап и употребата на други научно издржани пристапи.

1.3 Развој на професионалните компетенции на наставниците во професионалниот развој и перманентно доживотно учење

Во образовниот систем се истакнуваат неколку димензии од кои се детерминирани компетенциите на наставниците според квалитетното образование како: инклузивност; ефективност; здравје, безбедност и продуктивна училишна средина; родова еднаквост; учество и активно учество на сите чинители во животот и работата на училишната средина; почитување на правата на децата и мултикултурализмот.

Реализацијата на квалитетно образование во голема мера зависи од квалитетот на работата на примарните засегнати страни – наставниците. Квалитетот на работата на наставникот зависи од (Andriushchenko, 2015):

- ✓ Квалитетот на неговата теоретска и практична обука/капацитет на универзитетите кои произведуваат наставници и гради во текот на животот;
- ✓ застапеноста на педагошко-психолошките и методските дисциплини, особено на практичните вежби со ученици во основните училишта во последните две години, бројот на часови предвидени за практична реализација (педагошки и методички);
- ✓ Контрола на квалитетот на образованието (во основните и средните училишта е нагласена административната контрола, особено почитувањето на законската

регулатива и финансиско-материјалното работење на училиштата, малку се обрнува внимание на професионалните и педагошките аспекти);

Врз основа на горенаведеното можеме да заклучиме дека квалитетот на образованието во голема мера зависи од степенот на професионална и методска педагошка компетентност на наставниците, нивните професионални и материјални стимулации за работа и желбата за развој, усовршување и самоподобрување. Значи, наставникот е ставен во епицентарот на образовниот систем, кој пак поставува опсег обезбедувајќи претпоставки кои се однесуваат на: обезбедување систем за подготовка на наставниците; обезбедување доволно практична обука и настава; обука за примена на модерна технологија; создавање систем за континуирано учење; создавање систем и ресурси за обука; воведување систем за унапредување и мотивирање на најдобрите наставници и мерки за подобрување на другите – материјална, објективна, морална мотивација на наставниците, стимулирање на вложување средства за инвестирање во самоспознавање за што се очекуваат повисоки резултати, евалуација на образовните барања; (Abykanova, Tashkeyevab, Idrissova, Bilyalova & Sadirbekovac, 2016).

Воспитно-образовната улога на наставникот во современите училишта е сè поголема, имајќи ги предвид потребите за унапредување на образовниот процес и активната улога на сите учесници во него. Наставникот сè повеќе се јавува во улога на планер, развивач, организатор и ги реализира образовните активности, едукатор, советник, дијагностичар, терапевт и предвидувач; координатор, истражувач, потврдувач. „Во преден план се големи промени во улогата на наставникот во сите области од неговата работа. Овие промени се предизвикани од новите сфаќања за улогата на знаењето, задачите на наставата и односот на директните фактори на наставата, влијанието на новите научни знаење за природата на процесот на учење, влијание на психолошкото знаење за природата на детето, улогата на образовната технологија, наставните капацитети и опрема, примена на различни медиуми во наставата, развој на воннаставни активности во автомобилот и примена за културната улога на училиштето во социјалната средина“ (Abykanova, Tashkeyevab, Idrissova, Bilyalova & Sadirbekovac, 2016).

Наставникот има поголема потреба да може да следи нови откритија во науката и професијата, промените во општеството; максимално да се ангажира во планирањето, спроведувањето на целите и задачите на образованието; оптимално да ги користи сите

наставни материјали во сите фази на реализација на наставниот процес; поголем фокус на образованието и мотивацијата на учениците; поголема одговорност за квалитетот на комуникацијата во наставата; вклучување на ИКТ во образованието, поголема вклученост во истражувањето во нивната практика и следствено да се унапредува истиот. Наставникот треба да има одредени компетенции, а за сето тоа да може да се постигне, треба да ги реализира сите овие улоги, како резултат на нивното понатаму подобро образование. Новите компетенции и промени во наставната програма за образование на наставникот прават „превртување на трансферот на знаење и развивање на компетентност како цел на образованието“ (Melash, at al., 2020).

Учењето на наставниците е комплексен проблем испреплетен со верувања и искуства. Компетентноста на наставникот се смета за стратешко прашање во повеќето земји, а обуката на наставниците и дискусијата за тоа каков вид на компетенции се потребни за да се предава се чини дека се тековни прашања.

„Новиот“ професионализам на учителското братство е вкловено, во голема мера, на етосот на наставничката професија. Овој етос им помага на наставниците да го артикулираат заедничкото разбирање на вредностите, верувањата и ставовите кои се од суштинско значење за да ги водат сегашните и да ги инспирираат идните генерации наставници на повисоко ниво на професионална извонредност. Професионалниот идентитет ги одредува патиштата кои потоа наставниците ги избираат за нивниот професионален развој и тоа влијае на нивните ставови кон образовните промени и реформи.

Концептот на наставниците како доживотни ученици е клучна компонента во разгледувањето на животните циклуси на наставниците, почнувајќи од нивното воведување во професијата преку иницијално образование на наставниците и продолжувајќи преку професионален развој во текот на нивните кариери (Partono, Azis, Fadhillah & Fauziah, 2017).

Промените во образовната политика и предложените реформи можат да ги соочат наставниците и наставниците-воспитувачи со чувство на криза на професионалниот идентитет, што влијае на нивната посветеност на наставата и може да ја попречи нивната мотивација, чувството на самозадоволство и професионална гордост, како и нивното чувство за внатрешна кохерентност. Колинсон (2012) го гледа професионалниот развој

долга кариера и како професионален и личен развој, и формално и неформално учење (Partono, Azis, Fadhilah & Fauziah, 2017).

Компетентноста се перципира како способност за знаење, вредности и ставови, способност која обезбедува подготвеност за дејствување во автентични ситуации. Поимот компетентност, разбран во оваа светлина, ги рефлектира дидактичките и методските аспекти потпирајќи се на целокупната едноставна структура: знаење, способности, искуство, ставови и вредности. Структурата на компетентноста овозможува опис на учењето, како и теоретска и практична способност да се реализира. Компетентноста како стимулативен фактор на социјалната стабилност и развој се однесува на индивидуалната способност да се прилагоди на непрестајното менување на светот, но и да ја менува иднината преку примена на одговорно разбирање, професионализам и ефективна самореализација. Компетентноста како поттикнувачки фактор на социјалната стабилност и развој е способноста на поединецот да се прилагоди во променливиот свет и исто така да ја промени иднината, со примена на одговорно разбирање, професионализам и ефективна самореализација.

Терминот компетентност не е нужно јасен и неутрален термин за опишување на квалитетите на наставата. Според Viesta (2011) постои тензија во дискурсот за компетентност помеѓу од една страна бихејвиористичкиот пристап кој нагласува правење, изведување, постигнување, набљудување, мерење и, на крајот, контрола, а од друга страна интегративен пристап кој го нагласува знаењето, вештини, разбирање, вредности, цел и на крајот, агенција на наставниците.

Доживотното учење е повеќеслоен концепт, тоа е предуслов за развој сфатен во смисла на приспособливост и автономија, како и средство за обезбедување споделување и проток на знаење низ целиот свет (Милутиновиќ, 2008).

Класификацијата на доживотното учење на која често се спомнува е онаа што подразбира три форми на образование:

(а) формално образование, кое претставува институционализиран, хронолошки степенуван и хиерархиски структуриран образовен систем кој опфаќа основно, средно и високо образование;

(б) неформално образование, кое претставува организирана и систематска активност на учење што го надминува формалниот систем и која обезбедува разновидни активности за учење на одредени подгрупи од популацијата на возрасни и деца;

(в) неформално образование, кое претставува доживотен процес со кој секој стекнува знаење, вештини и ставови преку искуството и контактот со другите. Се одвива во општествени институции како што се семејството, бракот, врсничките групи, работните групи итн.

Сите овие форми се меѓусебно поврзани во реалноста, па затоа е важно да се развие силна врска меѓу нив за да се развие систем на доживотно учење (Милутиновиќ, 2008).

Доживотното учење е процес кој идеално треба да биде значаен на три нивоа кои, иако се тесно поврзани, можат да се рангираат различно според поединецот и периодот во животот. Накратко, постојат три нивоа на развој (Светски извештај на УНЕСКО, 2005):

- (1) личен и културен развој – значењето што човекот му го дава на својот живот;
- (2) социјален развој - нечие место во заедница, граѓанство, политичко учество и заеднички живот во општеството; и, на крај,
- (3) професионален развој – стабилно квалитетно вработување и неговите врски со производството, задоволството од работата и материјалната благосостојба.

Така, доживотното образование повлекува трансформација, прераспределба и повторно усогласување на индивидуалните и општествените периоди на учење. Овие нивоа на развој може да се поврзат со целите на образованието. Во таа смисла, личниот развој кој се однесува на значењето што поединецот му го придава на сопствениот живот, може да се поврзе со педагогијата на формирањето на личноста, односно педагогијата на суштината на Богдан Суходолски (1974), за разлика од општествениот развој, што се однесува на улогата на поединецот во заедницата, граѓанството и политичкото учество во заедничкиот живот, имено, педагогијата на постоењето или подготовката за живот. Во педагогијата, овие две антиномски противречности често биле предмет на бројни академски дискусии, која од овие две педагогии е позначајна. Во овој контекст, важно е да се сврти вниманието и на дополнителната сложеност на концептот на доживотно учење, кој претставува реализација на третото ниво кое подразбира професионален развој, односно постојан квалитет на вработливост и поврзаност со производството, задоволство од работата, и материјалниот профит. Според Милутиновиќ (2008), треба да се внимава

акцентот на економската и професионалната димензија на доживотното учење да не ги маргинализира интересите на поединците и нивните напори да учат за цели на личен развој. Оваа димензија обично е мета на критичарите.

Некои критички теоретичари (Милутиновиќ, 2008) се особено против пазарно ориентираниот концепт на „доживотното учење“, кој, според нив, е доминантен во политичкиот и економскиот дискурс и наведуваат дека таквиот концепт служи за капиталистичките интереси во индустријата ги охрабруваат луѓето да се натпреваруваат едни со други како образовни потрошувачи и производители. Опкружувањето кое брзо се менува, како и растечките барања на многу учесници во надворешното опкружување, силно влијаат на универзитетите и бараат значителни и сè побрзи промени. Пазарната ориентација и претприемачкиот дух кој е сè поохрабрувачки станува главниот модел кој ја опишува ориентацијата на современите универзитети.

Истражувачите предупредуваат дека пазарно ориентираните академски тенденции на XXI век се причини за загриженост бидејќи универзитетите го губат карактерот на општествени институции на јавното добро, а исто така треба да им служат на хуманистичките и културните цели на општеството и на поединците. Спротивно на горенаведените критики за пазарната ориентација на доживотното учење, следното поглавје се фокусира на интеграцијата на граѓанскиот ангажман како општествен развој, но и на овој пристап не му недостасува критика (Partono, Azis, Fadhilah & Fauziah, 2017).

Во контекст на доживотното образование, вреди да се напомене и самиот концепт на мотивацијата или мотивираноста на индивидуата-наставникот да се стекне со нови образовни компетенции и вештини. Се споменува и Теоријата на самоопределување, која прави разлика помеѓу два типа на мотивација кои се во сложена врска на интеракција помеѓу поединецот и околината: автономна и контролирана мотивација (Deci, 2005, 2003).

Во рамките на оваа теорија се набљудуваат појавите на внатрешна и надворешна мотивација и нивниот однос. Нивната испреплетена врска и континуумот помеѓу слободното и контролираното автономно однесување се основата на саморегулацијата на мотивацијата, како и самиот концепт на саморегулација и имаат големо значење за личноста (Ryan & Deci, 2000, 2002).

Внатрешната мотивација подразбира дека човекот слободно ги следи своите интереси. Континуумот го опишува степенот до кој надворешната регулација е

интернализирана, а видовите на надворешна мотивација, кои се разликуваат според степенот на автономија и интернализација, се во средината на континуумот. Интернализацијата е опишана со три процеси: интроекција, идентификација и интеграција (Gagne & Deci, 2005).

Авторите ја дефинираат амотивацијата како состојба на безволност, состојба која се карактеризира со отсуство на саморегулација. Недостатокот на мотивација се јавува како последица на перцепцијата на поединците дека не се доволно компетентни, дека нивните активности не се важни или дека нема очекување дека ќе го постигнат посакуваниот исход (Ryan & Deci, 2000).

Иако досега пртите на личноста ретко се споменуваа како фактори, впечатокот е дека големо значење за недостатокот на саморегулација им припаѓа токму на нив, а потребата да се посвети поголемо внимание на нив веќе се слуша во заклучоците од истражувањето. Различни форми на регулација поттикнуваат однесување. Од надворешната, надворешна литература го споменува следново:

- ✓ Надворешна регулатива, поврзана со бихејвиоризмот, која гледа на регулирањето на однесувањето како казна или награда. Овој тип на регулатива се смета за најмалку погодна за автономија;
- ✓ Вметната регулатива вклучува извршување на активност како обврска, со цел да се избегне чувството на вина, срам, со очекување на награда која го зајакнува егото и чувствата на лична вредност. Иако овој тип на регулација носи повисок степен на самоопределување во споредба со надворешната регулација, тој се смета за контролен тип на мотивација, бидејќи интроекцијата претставува внатрешно, но сепак контролирано, регулирање на однесувањето, бидејќи однесувањето сè уште е прифатено со цел да се избегнувајте чувство на вина или анксиозност, или да постигнете чувство на задоволство, гордост, што го зајакнува егото;
- ✓ Идентификациската регулација подразбира поголема автономија, односно свесно оценување на целта на однесувањето, која личноста ја доживува како лично значајна и која ја избира. Така што тој свесно, доброволно се поистоветува со активноста и вредноста што ја носи одредена активност. Овој тип на регулација се смета за важен аспект на трансформацијата на контролираната во автономна мотивација, но која сè уште нема интеграција со чувството за себе;

- ✓ Интегрираната регулатива се смета за највисок степен на надворешна автономија; подразбира целосно автономно и доброволно надворешно мотивирано однесување; тоа е во согласност со сопствените потреби, вредности и јас.
- ✓ На десниот крај на континуумот за самоопределување е внатрешната мотивација. Внатрешната мотивација се манифестира како награда за некоја активност, задоволство од тоа.

II. НАСТАВНАТА ПРОГРАМА НА МУЗИЧКО ОБРАЗОВАНИЕ И КОМПЕТЕНЦИИТЕ

Историскиот развој на наставните програми во Косово по музичко образование и самата концепција на содржината на програмите е основата на ова поглавје каде концизно се анализираат содржините на програмите и се компарираат со ЕУ програмите за музичко образование.

2.1 Развој на наставната рамка на програма на музичко образование на Косово и нивните корени од програмите на ЕУ

По 1999 година се создава нова можност за почетокот на образовниот и културниот развој во земјата. Ова е првата фаза од потрагата општи и специфични стандарди во Косово. Со помош на Мисијата на Обединетите нации во Косово (УНМИК) и голем број организации на меѓународен план, почнаа да се преземаат образовни реформи на сите нивоа на образовниот систем, вклучително и реформи во музичкото образование.

Изготвувањето на новата косовска наставна програма беше уште еден предизвик во спроведувањето на нова визија за стандардизација на образованието. Приоритет на земјите по конфликтите беше дадена и на Светскиот образовен форум во Дакар во 2000 година, каде *„Образованието во конфликт беше идентификувано како нов меѓународен приоритет за промоција на меѓусебно разбирање, мир и толеранција“* (Murray, 2008, стр. 40).

Требаше да се направат реформи во однос на промена на менталитетот на пристап за интеграција на заедниците кои живеат во Косово, преку „намалување на аспектите на нарушувачките стари наставни програми е важен чекор кон промовирање интеграција и помирување во поширокото општество“ (Murray, 2008).

Иако тоа е процес на кој му треба време за да се надминат ограничувањата на минатото, наставната програма се смета дека е многу „националистичка“, избрана со повеќекратни идеи или „надредени“ идентитети (Spinner-Halev, 2003).

Музичкото образование игра важна улога во постигнувањето на целта за интеграција и функционализирање на холистичкиот пристап во смисла на градење нова визија за Косово, преку Основната наставна програма и Рамката на наставната програма на Косово во организација на МАШТ (Министерство за образование, наука и

технологија). Сепак, пишувањето нова рамка на наставната програма не е доволно за да се сменат наставните практики.

Авторот Ahmed (1987, стр. 43) тврди, *„нема увезен развој на учење за да биде ефективен без работа, посветеност и вклученост на наставниците“*. Улогата и важноста на напорите за спроведување на плановите а програмите во сеопфатен образовен систем обезбедуваат реални можности за се поставуваат мноштво нови барања и енергија и подготвеност да се оди напред на планирање и практична реализација од страна на наставниците во индивидуални форми и група.

Затоа сè е во рацете на наставниците, кои се сметаат за *„агенти“* на образовните промени (Fullan, 1993), се главните фактори кои го одредуваат спроведувањето на успешни реформи во образованието. Ова бара потребното време, како и дисциплина исклучителни во обезбедувањето на соодветни услуги потребни врз основа на визија млади за достигнувања во образованието и во општеството. Само предложена нова наставна програма со широки ориентации кон содржината и начинот на кој треба да се комбинираат трите нишки во наставните единици, без да се нудат опишани работни. Така на наставниците им се дава слобода да развијат свои годишни, месечни планови и неделна настава.

Со новата наставна програма Наставната програма од 2001 година е адаптирана и изменета во која преку шесте опфатени главни принципи, по моделот на шкотската Национална наставна програма за извонредност (Шкотска, 2013), да се постигне во седум области Наставна програма: јазик и комуникација, уметност, математика, природни науки, социјална наука и животна средина, здравје и благосостојба и живот и работа (Министерство, 2012).

Значи, ако се осврнеме на епистемиолошка и дидактичка анализа на овие наставни програми во Косово, тогаш би требало да ги најдеме корените и основата во програмите на Европската асоцијација за музика (European Association for Music in Schools - EAS). EAS во европските училиштата е релативно млада организација. Основана е во 1990 година. Во својата изјава за мисијата наведува дека EAS е мрежа за наставници, уметници, научници, здруженија и проектни партнери – посветени на развој и подобрување на музичкото образование низ Европа. „Тоа ги обединува сите оние кои се занимаваат со музичко образование за да споделат и разменат знаење и искуство во професионални

области и да се залагаат за висококвалитетно музичко образование достапно за сите“.

Активностите на EAS вклучуваат:

- ✓ организација на годишна конференција
- ✓ организирање состаноци за студенти, како за студенти по обука на наставници по музика, така и за докторанти
- ✓ одржување на жива веб-страница и активности на социјалните медиуми
- ✓ услуга за членови, т. е. совети за управување со проекти
- ✓ објавување на серијал книги за музичко образование во Европа
- ✓ соработка со ISME2 преку организирање на заеднички EAS/ISME
- ✓ регионална конференција
- ✓ соработка со The Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) и European Music School Union (EMU)⁴
- ✓ описот на музичкото образование и обуката на наставниците по музика во различните европски земји
- ✓ застапување за музичко образование преку придонес во документите за политики

EAS е поврзан со 25 земји. Секоја земја е претставена од Национален координатор. Националните координатори се од големо значење за работата и ефикасноста на EAS. Тие дејствуваат како конектори помеѓу Националната и европската мрежа. Тие ја информираат заедницата на EAS за тековните случувања во нивната земја и за возврат ја ажурираат сопствената мрежа за тоа што се случува во европското музичко образование. Постои проектна соработка помеѓу балтичките земји, Полска и Словенија и постои жива мрежа на земјите од Вишеград, вклучувајќи ги Полска, Чешка, Словачка и Унгарија.

Музичкото образование и активностите во и околу училиштата во Европа се карактеризираат со фасцинантна разновидност на пристапи кон музиката и кон обуката на наставниците по музика и музичари. Европа има исклучително богато музичко наследство, кое варира од класична до современа музика и од традиционална фолк до поп, рок и џез. Тоа е препознатливо и во музичкото образование. Уште на прв поглед може да се забележи богата разновидност на практики во музичкото образование. Постои музичко образование кое се одвива во училниците со слушање музика, компонирање, пеење или свирење на инструмент и со различни музички стилови и жанрови. Исто така, постои и богат свет на музичко учење што се одвива надвор од училиштето: во едукативни

концерти, во музички училишта, во хорови, ансамбли, рок бендови итн. Формалното и неформалното музичко образование е многу пошироко од она што се случува во училиштата. Почетното прашање при прикажувањето на музичкото образование во Европа може да биде – какви би можеле да бидат разликите во музичкото образование помеѓу земјите. Како изгледа музичкото образование во Германија, Шпанија, Италија, Кипар? А кои се карактеристиките, заедничките или разликите? Кога размислуваме за музичкото образование во одредена земја, може да се добие впечаток дека земјите може да се карактеризираат. Може да се мисли на фестивалот на песни во Естонија, на дувачки клас во Австрија, на пристапот Кодали во Унгарија или на музичките фјучерси во Велика Британија. Но, што всушност кажуваат овие слики? Иако може да се забележат некои тенденции, сите земји покажуваат, повеќе или помалку, многу разновидна слика за тоа што се случува во училиштата (European Music Council – EMC, 2020).

Премногу е лесно да се карактеризира музичкото образование во различни земји според сликите опишани погоре. Честопати, разликите меѓу земјите се толку широки и различни како и разликите во една земја.

Меѓутоа, официјалните документи, како што се документите за политики, можат да дадат идеја за одредени аспекти кои можат да бидат карактеристични за една земја. Овие документи можат да информираат за улогата на Националната наставна програма, колку часови, кој предава музика? Како се организира обуката на наставниците по музика? Вреди да се погледнат овие документи, имајќи на ум дека хартијата и практиката честопати се различни работи.

Според Комисијата на Европската Унија, според извештаите, во документите на наставните програми вредностите што им се припишуваат во музичкото образование, можат да се поделат во три големи групи:

1. внатрешни вредности поврзани со развојот на музичките вештини, знаење и разбирање неопходни за создавање и одговор на музиката,
2. знаење, разбирање и вреднување на културната средина и наследство и
3. придонесот што музиката го дава во развојот на поединецот и на заедниците преку креативност, формирање идентитет, личен развој и социјална интеракција.

Според мрежата Euridyse, концептот на наставните програми за уметност многу варира помеѓу европските земји. Во околу половина од нив секој предмет по уметност е замислен посебно во наставната програма (како музика, визуелни уметности). Во други земји, уметничките предмети се сметаат заедно како интегрирана област (како „уметностите“). Некои наставни програми даваат поглед на музиката како составен дел од уметноста или културното образование заедно со визуелната уметност, танцот и драмата. Така е, на пример, во Холандија, Германија и Полска. Некои наставни програми нагласуваат блиска врска помеѓу музиката и танцот, особено за основното образование, на пример во Норвешка. Во сите земји наставните програми вклучуваат музика и визуелни уметности, а во многу тие вклучуваат и драма, танц и занает.

Прашањето дали музиката или другите уметнички предмети треба да се изучуваат одделно или интегрирано се дискутира во многу земји, иако во некои земји повеќе отколку во други. Прашањето е комплицирано. На пример, веќе има неколку толкувања на концептот на интеграција, а се дебатира и за целта на истата. Аргументите за и против интеграцијата на предметите од уметноста сè уште не се поткрепени со емпириско истражување.

Понатаму, мислењата за желбата за интеграција на предметите од уметноста често се поврзуваат со пошироките погледи за образовните реформи (Haanstra, 2009).

Кога ќе ги погледнеме документите од наставната програма, тоа покажува дека не постои конзистентен начин на кој овие документи ги опишуваат и прикажуваат целите, содржината или резултатите од учењето за музиката како училишен предмет. Некои документи покажуваат јасна филозофија и опишуваат јасни појдовни точки за музичко образование и помалку се занимаваат со дефинирање на одредена содржина. Други даваат детални списоци на музичките вештини, знаења и репертоар што треба да се изучуваат во јасни чекори за сите возрасни групи. Повеќето документи вклучуваат изјави за начините на учење, фокусирајќи се на практично знаење за изведување, komponирање и слушање и разбирање на социјалните и културните контексти за музиката. Иако често се споменуваат импровизирање и уредување, komponирањето е поретко, особено во основното образование (European Music Council – EMC, 2020).

Исто така, слушањето и одговарањето на музиката, учењето за музиката и станувањето критички настроени се споменати во повеќето наставни програми. Постојат

неколку наставни програми кои се однесуваат на сеопфатно проучување на музичката историја (на пр. како во Германија, Хрватска и Естонија). Повеќето ја спомнуваат музиката од минатото или нејзиното наследство – или развојот на музиката – без многу детали. Во многу документи од наставната програма музичкото образование е опишано во одделни активности на правење музика: компонирање, изведување, слушање и разбирање. Меѓутоа, во исто време речиси секогаш се застапува холистички и интегриран пристап кон музичкото образование. Некои документи ја нагласуваат важноста од интегрирање на активностите, знаењето и разбирањето на музиката со цел учењето да биде значајно (види, на пример Австрија) (European Music Council - EMC, 2020).

Само мал број земји даваат акцент на интегрирање на музиката со други уметнички предмети (Германија/Чешка/Словачка/Австрија/Полска). Се чини дека Холандија оди подалеку и ги истакнува темите и темите за меѓунаставно учење. Во Грција, меѓунаставните врски се поттикнуваат низ целата наставна програма за музика.

Треба да сфатиме дека често има празнини помеѓу наведените цели и задачи претставени во сите овие документи и практика. Можеби ќе биде интересно да се истражи подетално како секојдневните искуства на наставниците и нивните ученици на часовите по музика се поврзани со пишаните наставни програми. При читањето на документите на секоја земја, може да се најдат многу заеднички теми, пристапи и акценти. Сепак, постојат и многу разлики во нивото на сеопфатност. Можеби е јасно дека многу добро формулиран и структуриран документ не мора да значи дека квалитетот на музичкото образование во училиштата е со еднаква тежина. Сепак, тоа барем може да укаже на признание и намера.

Важноста на документите од наставните програми не може да се нагласи доволно. Тие функционираат на многу начини како инструменти за прикажување на намерите и тежината на музиката како училишен предмет, како алатка за понатамошен развој и како огледало за практикување на музичкото образование. Дури и ако тие не секогаш ја одразуваат реалноста, тие се важни на многу начини (European Music Council – EMC, 2020).

2.2 Концепциски осврт на Музичко образование во училиштата и национални наставни програми во Косово

Музичкото образование претставува сложено и широко поле, кое не може третирано само во рамките на оваа студија или во рамките на една студија. Фокусот на ова студијата се занимава со музички практики и имплементација на пилотирање на новата Наставна програма во основно училиште од прво до петто одделение од наставници од основните училишта: *„третман на предметот Музика во училишната како микрокосмичка верзија на поширокото општество“* (Green, 1997 година, стр. 166).

Исто така, во Косово постои образовен систем за професионални музичари – преку музичките училишта, кои се дел од Министерството за образование, наука и технологија и во која за инструменти учат само деца со музички талент различни главно во класичната музика, кои исто така не се во фокусот на ова проучување.

Cox и Stevens (2010) кои зборуваат за образовниот развој и улогата на музиката во училиште во различни земји, тврдат дека „влијанието на политичките идеологии на колонијализмот и национализмот во целите и содржината на музичката наставна програма се видливи во повеќето содржини.

Murray (2008) опишувајќи сличен процес на системска интервенција палестинското образование, тврди дека „Наставните програми за развој на училиштето во ситуации на конфликт и постконфликт мора итно да се усогласат со внатрешните прашања на градење држава, идентитет и пишување историја“.

Значи ограничувањата од минатото, кога наставната програма требаше да биде премногу „националистичка“, се решаваат со повеќекратната идеја или „преклопување“ на идентитетот (Spinner-Halev, 2003).

Поголемиот дел од содржините на музичките наставни програми, како како што се пеење, слушање, композиција и ансамбл, хорско пеење и оркестарски дела засновани на западната класична музика останаа непроменети. Надвор од 2007 – 2010 г. наставната програма за музика за сите паралелки е комплетирана заедно со нови текстови придружени со ЦД со жанровски примери на различна музика што се изучува во различни паралелки. Нова наставна програма сугерира само широки ориентации на содржината и начинот на кој треба да бидат комбинирани во наставни единици, без да се обезбедат опишани работни шеми. Така, наставниците добија слобода и автономија да развијат свои

планови во рамките на степен, годишни, двомесечни и неделни наставни програми. Косовските Албанци и другите заедници, дури и Албанците, продолжија да живеат и да се образуваат во одделни паралелни светови, учејќи се на музиката на покрај класичните, поп/рок и други нови стилови. Групата експерти има идентификувани предизвици во музичката подготовка и обука на наставниците, кои се сметаат за клучни фактори за спроведување на новата рамка на наставната програма.

Како што тврди Johansen (2009) „речиси секоја наставна програма се спроведува во согласност со очекувањата на конструкторот.“ Исто така, мислам дека е важно да се најдат кај наставниците нивните одговори преку нивното наставно искуство. Тоа беше да се споредат одговорите од наставниците од основните училишта во спроведувањето на Наставна програма и високите барања што ги претставува Наставната програма.

Наставните програми по музичко образование во Косово може да се структурираат во две главни развојни периоди. Во 2000 година институциите на Косово заедно со УНМИК кој ковлдееше со земјата во овој период започна сеопфатна реформа на образованието и обуката во Косово. Системот претрпе промени и од 8-годишен се зголеми во 9-годишен основен систем поделен на две нивоа – основно образование (I-V) и ниско средно образование (VI-IX).

Новата наставна програма на Косово адаптираше нов пристап кон образованието и обуката, опфаќајќи ги наставните области и ажурирајќи ја содржината за учење низ различните наставни предмети. Како пристап, тој беше третиран како многу позитивен, дури и за време на анализата направена од Институтот за образование од Универзитетот во Лондон (Peffer et al, 2005). Но, во анализата беше нагласено дека имплементацијата ќе биде тешка бидејќи наставниците се подготвуваат поинаку и ќе има потешкотии додека сите наставници не се обучат за спроведување на новата наставна програма. Но, имаше позитивни промени, текстовите беа повеќе или помалку ослободени од идеолошката содржина на минатото, се направи обид да се поттикне развојот на уметничките вештини на учениците и да се прошири хоризонтот на знаењата на учениците за уметноста, културата воопшто, а особено националната култура. Меѓутоа, додека Реформираната наставна програма на Косово имаше за цел да промовира мултиетничко општество каде што се почитува различноста, наставните програми беа збогатени со различни идеолошки елементи за децата на Косово, во зависност од тоа на која заедница припаѓаат.

Во овој контекст, мислам дека уметноста изгуби добра шанса да изгради комуникациски мостови меѓу децата од различни етникуми во училиштето користење на музичка или визуелна содржина, танц и сл. На пример, секоја етничка заедница по предметот Музичко образование ќе ја користи само популарната музика на соодветната етничка група и европската и светската музичка литература. Исто така, во Фигуративна уметност, учениците од различни етникуми ќе ја препознаат само креативноста развиена од уметниците од соодветната етничка група и европската со третирање на ремек-делата од минатото. Ниту една од етничките групи на Косово нема да ја искористи можноста да препознае преку уметноста меѓусебните вредности, без разлика колку се малку.

Меѓутоа, малцинските заедници кои се поинтегрирани во Косово (Роми, Бошњаци, Турци итн.) ќе се занимаваат со многу мал дел од уметничката креативност развиена во Косово, додека учениците од српска етничка припадност во Косово ќе работат само со развиените наставни програми.

Плановите и програмите за часови кои беа развиени од Наставната програма за музика и визуелни уметности од различни заедници од 2000 година. Музичкото образование како предмет во целото основно и ниско средно ниво (1 – 9) главно се реализира во три главни активни музички активности кои се:

1. Толкување (пеење и свирење на музички инструменти)
2. Слушање музика и
3. Создавање

Во секоја од овие музички активности се предвидени одредени цели кои мора да се постигнат во текот на една учебна година, тематските содржини и уметничките ресурси предложени од експертите во областа, избрани за ученици од оваа возраст и кои се поврзани со тематската содржина. Песните се најчесто детски песни создадени од локални композитори но и песни од странска литература. Музички извори за слушање (музички дела) се обезбедени и од светската и националната литература. Музичко образование, V одделение за учење на албански јазик.

На сличен начин овие барања се претставени и за другите одделенија од основното ниво. Во средното, односно во средните училишта, во уметноста главно се практикува своевидна хронолошка настава за историјата на уметноста во различни периоди и во

различни општествени контексти оставаат простор и за директна уметничка дејност, иако во помала мера.

Како што може да се види од примерите, предметите го продолжија својот посебен пристап во рамките на дисциплината без меѓусебна поврзаност во рамките на наставната програма по уметност, иако тој беше воведен во наставната програма од 2000 година. По одобрувањето на плановите и програмите и наставните текстови беа подготвени и сите наставни предмети, вклучително музика и визуелни уметности, главно врз основа на наставната програма.

Во Рамката на наставната програма од 2001 година и во образовните планови и програми се предвидени уметнички ресурси, наставни средства и услови потребни за вистинско уметничко образование. Иако наставните програми по уметничките предмети Музичко образование и Фигуративно образование обезбедија доволен простор за индивидуална и колективна уметничка активност на ниво на училиште и заедница, практични проблеми на инфраструктурата и ресурсите наменети за овие предмети, а честопати и реализацијата на часот од страна на наставниците, на неквалификувани за овие предмети даваат сосема поинаква слика за спроведувањето во пракса.

Сè уште без соодветна анализа на пречките, проблемите при имплементацијата на оваа реформирана наставна програма, во 2011 година оваа наставна програма беше ревидирана и заменета со Нова косовска наставна програма (2011) која има сосема нов пристап и со големи разлики од минатото. Проектот за преглед е поддржан и од УНИЦЕФ и Европската комисија преку проектот Edu-SWAP.

Сега во овој нов документ се предвидува лекцијата да биде ориентирана кон развивање на 6-те главни компетенции идентификувани како неопходни за секој ученик во Косово. За да се постигнат овие компетенции, сите наставни области со поинтегриран пристап на предметите што ја сочинуваат наставната област треба да придонесат за постигнување на предвидените компетенции, постепено од година во година до конечното достигнување на крајот на часот XII.

Првично беа утврдени целите на предуниверзитетското образование:

- негување на личен, национален, државен и културен идентитет
- промоција на општите културни и граѓански вредности
- развивање одговорност кон себе, кон другите, кон општеството и кон околината

- обука за живот и работа во различни општествени и културни контексти
- развојот на претприемништвото и употребата на технологијата
- обука за доживотно учење.

Врз основа на овие цели, дефинирани се 6-те планирани компетенции што треба да ги поседува секој ученик на Косово, секако врз основа на индивидуалните карактеристики, предиспозиции и индивидуален талент на секој ученик. Водич за подобрување на практиките во училницата и училиштето.

Компетенциите и план-програмите се на надлежност на Министерството за образование на Косово и нивната валидација поминува низ Департаментите од предучилишно до постуниверзитетско каде се дефинирани како Дивизии, а инаку се поделени на исходи од учењето што се очекува да ги постигнат учениците на нивоа, низ наставната програма и во училницата, преку исходите од учењето во наставните области. Учењето во косовските училишта се организира преку седум главни наставни области: 1. Јазици; 2. Уметност; 3. Математика; 4. Природни науки; 5. Општество и животна средина; 6. Здравје и благосостојба и 7. Живот и работа.

2.3 Обука на наставниците за спроведување на Наставната програма

Пристапот на групна вклученост овозможува размена на искуства и вештини индивидуална во усогласувањето на критичките идеи и размислувања, секогаш во остварувањето резултати според барањата за реализација на новата Наставна програма. Групните форми даваат уште поуникатни резултати. За таа цел се организирани повеќе обуки на наставници додипломски низ регионите кои ја пилотираа новата наставна програма. Пилотирањето на Наставната програма трае речиси две години, во кое се вклучени сите наставниците на пилот училиштата, додека експерти од областа на музиката беа оние кои првично им беа дадени воведните инструкции на Наставната програма.

Асистент за обука на наставници по музика од областа на уметноста, ангажиран од Министерство за образование, наука и технологија, обучува наставници од основните училишта преку теоретско и практично поедноставување (во формулирање на планови во рамките на скалата, годишни, двомесечни и неделни и дневни планови), како и во однос

на советување како да имаше практичен успех во постигнувањето на резултатите предвидени со Основната наставна програма и Рамката на наставната програма на Косово.

Реакциите на наставниците се најразновидни, што укажува дека наставната програма на музиката не можеше да најде соодветна примена во основните степени од прво до петто одделение поради недостигот од континуирана обука на наставниците од основните училишта по предметот на музика, како и несоодветните услови за изведување практична настава. Нивните општи тешкотии се:

- а) недостаток на инструменти во училиштето; (тука се алудира во орфовите инструменти)
- б) недоволно време за активности (часови);
- в) тешкотии во оценувањето на ученикот; (според Наставната програма)
- г) недостаток на музичка обука; и многу други фактори.

Загриженоста на овие наставници е и реална и недоволна за него имаше помош од наставници специјалисти кои ќе помогнат во јасното решавање на методи и примена на наставата од страна на стручниот. Реформа во предуниверзитетското образование без обука на наставници по предметот музика преку добро подготвени програми за развој на вештини и детските вештини ќе биде и обид да не се постигнат целите.

Наставната програма од друга страна, според извештајот на УНДП HDR (2006) ги идентификува „наставниците на неподготвени“ како една од трите главни пречки за спроведување на Рамковната реформа – Наставна програма. Apple (1993) нагласува: Наставната програма не е едноставно неутрална толпа на знаење, некако претставени во текстовите и класите на еден народ. Секогаш е дел од традицијата селективен избор на некого, визија на некои легитимни групи на знаење. „Генерално, целиот регион на Западен Балкан е загрижен за неадекватноста на обука на наставниците“ (Pantić & Wubbels, 2010).

Според Bates (2008), подготовката на наставници од основно образование, и покрај тоа што е префрлена во високообразовниот сектор, има силни елементи на традицијата на „нормалните училишта“ која само по себе се развива од занаетски модел на подготовка на наставникот нагласувајќи ја „културата на предавање и учење за приложеното значење на методологија и практики на наставата“. Во една академска традиција беше нагласена обуката на наставниците во високото образование во чии рамки „научното знаење во академските дисциплини“ беше секундарно, па затоа, „Болоњскиот процес“ не беше во

можност да одговори на предизвиците на програмите обука на наставници во други земји (Bates, 2008).

Од друга страна пак, истражувачите Othman и Senom (2020), областа на редовното образование ја идентификуваа со тоа што наставниците почетници често се наоѓаат себеси несоодветно подготвени за предизвици со кои треба да се соочат во текот на првите години во училищата. Меѓу сериозните проблеми со кои се среќаваат наставниците почетници, е тоа што новите наставници го немаат потребното знаење за процедурата во училищата за да ја разберат сложената меѓусебна врска помеѓу менаџментот, однесувањето и академските задачи. Овој недостаток на знаење ги спречува новите наставници да се фокусираат на учењето на учениците; наместо тоа, тие се преокупирани со сопственото однесување додека пробуваат различни функционални процедури.

Тие објавија дека најголемите грижи на наставниците почетници вклучуваат интеракции за управување со училищата, ефективно предавање на јазични уметности и способност за работа со групи со различни големини. Најголемата грижа се овие четири: управување со времето, дисциплина, вклученост на родителите и подготовка. Исто така, наставниците почетници се загрижени за нивната неспособност да се справат со дисциплина, различните потреби на некои ученици и преоптоварувањето со обемот на работа. Наставниците зборуваа за временските ограничувања во однос на времето потребно за планирање и спроведување на часот, како и за справување со целата работа со хартија (Othman & Senom, 2020).

Huberman (1995) сугерира дека може да се искористи за развивање на вештините на наставниците од основните училишта преку соработка и обука од страна на наставниците специјализирани за музика за пеење или свирење народна музика во училищата.

Alexander (1994), забележува дека наставниците веројатно нема да научат нешто што тие не го разбираат соодветно. Thomas (1997), цитирајќи го DES (1990), нагласено е дека „само многу мал дел од наставниците во основните училишта се квалификувани во музиката, дури и на релативно скромно ниво“. Новата наставна програма според Наставната програма се фокусира на постигнување „компетенции клуч за доживотно учење“ (EY, 2006), изменета на шест основни компетенции, според шкотскиот модел на Националната наставна програма за извонредност (Шкотска, 2013), да се постигне во седум клучни наставни области:

- ✓ Јазик и комуникација,
- ✓ Уметност,
- ✓ Математика,
- ✓ Природни науки,
- ✓ Општествени науки и животна средина,
- ✓ Здравје и благосостојба и
- ✓ Животот и работата (Министерство, 2012).

Постојат голем број заеднички фактори, суштински за сите нации, кои служат за да помогнат во обликувањето на статусот на професијата наставник играат клучна улога во обезбедувањето квалитет и еднаквост во образованието. Често во дискусијата за образованието на наставниците во системи со високи перформанси засновани на преглед на литературата, се идентификуваат следните прашања кои се поврзани со политиките и практиките и кои се „порамнети и меѓусебно поврзани, финансирани и имплементирани“ (Abbott, Rathbone & Whitehead, 2019):

- ✓ јавни инвестиции во образованието;
- ✓ создавање препознатливи патеки за кариера во наставата;
- ✓ привлекување висококвалитетни апликанти;
- ✓ примена на ефективни политики и процедури за обезбедување квалитет; и
- ✓ работат во партнерство со училиштата за обука на наставниците.

2.3.1 Обука на наставници, можности и доверба

Во секоја земја, обуката е важен дел од постигнувањето на најдобрата работа. Овие обуки служат за зголемување на продуктивноста и личниот развој врз основа на индивидуални и групни знаења и вештини. „Таква заедничка работа служат за развој на специјализираните и општите вештини на наставниците (Ofsted, 2004).

Ставовите и верувањата се важни концепти во разбирањето на процесот размислување на наставникот, различни практики во училницата и учење за учење.

Richardson (2003) го разликува верувањето од знаењето: „Верувањата се предлози кои се прифатени како вистинити од поединецот, но тие не бараат епистемички поредок“.

Истражувањата покажаа дека менторството е ефикасно решение за проблемите со задржувањето на наставниците и помагањето на наставниците почетници ја зголемува

нивната самодоверба, способност и развој како едукатори. Преку менторскиот процес, наставниците почетници стекнуваат доверба преку поддржувачки повратни информации дадени од нивните соодветни ментори. Менторскиот процес е како „поддршка на трансформацијата или развојот на мажите и нивното прифаќање во професионална заедница“. Тоа карактеризира менторите како „искусни луѓе кои се трудат да му помогнат на менторираната да ја разјасни својата визија и потоа помогнете ѝ да ги изгради вештините за да ги достигне“, кои ги преземаат улогите на тренер, брокер за учење, партнер за одговорност, навивачка и звучна табла. Дополнително, менторите се опишани како водичи, олеснувачи, гуруа, пријатели и мајки кои даваат поддршка и предизвикуваат, објаснуваат и штитат. Така, од менторите често се очекува, навистина, да преземат повеќе улоги кои вклучуваат тренер, експозиција, предизвикувачка работа, моделирање на улоги и поттикнување на размислување. Ментори се исто така индивидуи кои на менторираните им давале знаење, совети, предизвик и поддршка (Othman & Senom, 2020).

Верувањата на наставниците за улогата на музиката во училиницата се значителни кои се однесуваат на нивната практика (Bresler, 1993).

Temmerman (1991) го аргументира успешниот превод на изјавите од наставни програми во пракса, кои зависат од вештините, знаењето и довербата на наставникот. Beauchamp (1997) покажува дека многу истражувања го истражувале недостатокот на доверба во настава по музика која „се врти околу подготовката на наставниците, учениците за професијата“. Идентификувања на ставовите на наставниците од основните училишта кон наставата музика, како и нивоата на доверба како фактори поврзани со нивните наставни практики на музиката, исто така, биле констатирани од многу научници (Barry, 1992; Gifford, 1993).

Студиите покажаа дека на наставниците во основните училишта им недостасува настава самодоверба за учење музика (Bresler 1993; Gifford, 1993; Jeanneret, 1997).

„Недостигот на доверба во наставата по музика произлегува од животните искуства, училишното искуство и недостатокот на вештини и стратегии за предавање музика“ (Richards, 1999).

Tillman (1988) и Binns (1994) и двајцата мислат дека сегашните наставници се плашат од музички третман и Нелсон (1993) сугерира дека „историскиот модел на музика

како специјализација доведе до ситуација во училиштата каде што најголемиот дел од наставниците од основните училишта не биле охрабрени или мотивирани да развијат доверба во оваа област“ (Nelson, 1993, стр. 184).

Музичката обука е од суштинско значење за наставниците бидејќи вработувањето и наставниците специјалисти испраќаат порака до училиштата дека не им требаат да ги обучуваат своите наставници да предаваат музика, а не ги обучуваат наставниците на циклус низок. „Кога специјалисти доаѓаат надвор од училиштето, постои ризик да се гледаат како даватели на слободно време за наставници во основните училишта“ (Colley, 1991).

Други студии покажуваат дека обуката на наставници од основните училишта во предавањето музика може да направи значителна разлика во верувањето на наставниците да учат музичка практика (Jeanneret, 1997).

Некои од наставниците наведуваат дека курсевите кои биле специфично насочени кон настава по предметни области, биле многу корисни бидејќи им давале знаење за педагошка содржина, што им било корисно кога ги имплементирале на час (Bashiruddin, 2018).

Обуките по предметот музика позитивно влијаеле на ставовите, верувањата и компетентноста на наставникот (Ruthmann, Tobias, Randles & Thibeault, 2014).

Aubrey (1994) исто така наведува дека знаењето за предметите не зависат само од основните студии. Без разлика на селективниот аспект што го разгледуваат основните училишта ангажирање на специјалист за музика или не, треба да се види во континуираната обука на наставници од секоја наставна област. Јас би предложил ова да биде секоја година или така на секои две години работи, така што сите наставници од сите области се во флуks со иновации на достигнувања во образованието како и може да има полесно постигнување на резултати кои обезбедуваат наставни програми. Ова не верувам дека значи дека наставниците од основните училишта ќе бидат еднакви на специјалисти, но сепак би бил чекор кон исполнување цели на учење, каде секој од нив би имал можност и можност да се обучи по предметот Музика и тоа би се одразило на училишниот резултат.

Висококвалитетните системи пак, се карактеризираат со колаборативни работни култури кои промовираат тимска работа и соработка меѓу нивниот наставен кадар. На

пример, во Шангај се става акцент на формализираните системи на тимска работа, во кои наставниците создаваат јавни лекции врз основа на акциско истражување кои ги споделуваат со своите колеги за повратни информации и префинетост во „наставни студиски групи“ засновани на предмет. Во повеќето системи, на наставниците приправници и на новоименуваните наставници им се обезбедуваат можности да спроведат истражување на високо ниво за да ја информираат практиката. Во исто време, се става акцент на континуираната обука и за содржината на предметот и за педагогијата, со можности персоналот да ја планира и оценува наставата еден со друг. Повеќето системи инвестираат во поддршка за редовни и систематски можности за подобрување на квалитетот на континуиран професионален развој (Abbott, Rathbone & Whitehead, 2019).

Но, најголемата пречка за почетните наставници по Музика во која било средина е да можат да го применат она што го учат. Оддалечувањето од традиционалниот модел со наставник-центричен, кој честопати беше стандард за тоа како се перципира улогата на „учител по музика“ е доволно тешко, без дополнителен слој на настава со технологија. На наставниците почетници им требаат повеќекратни искуства вградени во нивната работа на курсеви за истражување, креативно работење и размислување со технологијата на ниво на колеџ, така што наставата и размислувањето со технологијата се исто толку природни како и подигањето на инструментот. Дури и тогаш, можеби нема да биде така додека самите не увидат како помладите студенти можат да се вклучат во музиката на поинтуитивно ниво преку употреба на иновативни пристапи кои вклучуваат технологија. Кога ги имаат тие искуства, тие се поприемчив за адаптирање на нивните наставни алатки за да се донесе технологија во нивните училници. Без оглед на областа на специјализација, нивото на удобност на наставникот што работи со технологија игра голема улога во изборот дали ќе ја прифатат или не технологијата (Kaschub & Smith, 2014).

Сепак, има разлика помеѓу „професионалниот развој“ и „професионалното учење“. Терминот „професионално учење“ првпат бил измислен во 1990-тите за „да се разликуваат поактивни форми на професионално учење за наставниците од попасивните импликации на „професионален развој“. Професионалното учење се смета за долгорочен процес кој вклучува редовни можности и искуства планирани систематски за да се промовира растот во професијата. Иако овие денови, двата термина „професионален развој“ и „професионално учење“ имаат тенденција да се користат наизменично со тоа што

професионалното учење станува „образовен збор во XXI век“, професионално учење има потенцијал да доведе до значителни промени во практиката на наставниците (Thi Tran & Thi Thanh, 2018).

2.4 Развој на музичкото уво

Развојот на музичкото уво кај учениците е еден од основните елементи на музичко образование. Децата добиваат музичко образование од семејството, од општествениот круг, потоа во предучилишните и училишните установи. На оние деца кои растат во уметнички семејства каде што пеат, танцуваат, играат разни инструменти доброволно кај децата се рефлектира и се забележува чувство забава, потоа децата ги имитираат и подоцна започнува самостојната музичка игра – гума. Аристотел во своето дело „Поетика“ нагласи дека имитирањето е човечки инстинкт оттогаш во детството“. Музичкото уво има многу важна улога во развојот на одредбите музиката на студентите, со оглед на тоа, јасно се разбира дека мора да се внимава посебно од страна на педагогот во развивањето и воспитувањето на оваа вештина уште од уво мјузиклот е способност за разликување, воочување и истражување на акустичните појави. „Уметност претставува највисок облик на естетско творештво и служи како референтна точка за тоа сите негови други форми“ (Hysi, 2005).

Оваа способност на децата треба да се ориентира во воспитно-музичкиот процес, со една негова правилна организација, што е предуслов за постигнување на оваа цел. Успех во воспитно-образовната работа по предметот Музика во основните училишта зависи пред сè, од степенот на развојот на музичкото уво на учениците и врз основа на овој факт можеме да кажеме дека за ова треба да се внимава да им се даде можност за понатамошен развој. За жал, многу наставниците од основните училишта имаат лоша самоперцепција за своите способности за предавање музика или ефикасно учење на децата музика (Ruthmann, Tobias, Randles & Thibeault, 2014).

Ward (1993) е на мислење дека музиката треба да се предава од еден наставник во класа, тврдејќи дека нивните сопствени музички вештини, како и нивните општи способности може да бидат „доволно за да им се овозможи на децата да учат“. Работата на наставникот во училницата е многу корисна во презентирањето на сето тоа нивните индивидуални вештини и способности, каде што студентите треба да бидат подготвени

соработуваат на училишните и училишните музички активности. Резултатите се постигнуваат преку часови по музичко образование, каде вежби со песна во училницата, нивна придружба во класичните или народни музички инструменти треба да ги будат чувствата на учениците во развивање на желбата за музика, преку која запознавањето со мелодијата, текстот, ритамот, боите на инструментите, обликот на инструментите, начинот на изведување во инструмент итн. Во текот на процесот на учење може да се забележи дека некои деца не можат да разликуваат висина на звуците, не можат да разликуваат ритам, па дури и збир на елементи од музичка интерпретација, бидејќи тие напредуваат или заостануваат зад пријателите.

Ова е феномен кој се однесува на слабиот развој на музичкото уво во ритам погледи, во меѓувреме, може да се докаже дека некои ученици изведуваат некои звуци на одредена мелодија малку под или малку над она што е потребно. Дури и овде може да се мисли во отсуство на правилен развој на музичкото уво, но веќе во погледи на интонација. „Покрај знаењата за развојот на музиката за деца, возрасните верувања за музиката на крајот влијаат на нивните постапки“ (Strauss & Quinn, 1997).

Може да бидат засегнати и причините за неправилно функционирање на музичкото уво и други фактори (како зафатен распоред, замор, недостаток на дисциплина во училницата, недостаток на познавање на мелодија, педагог несоодветен за областа на музиката и сл.) при оценувањето на степенот на развој на музичкото уво. „Само по резултатите од учењето може да се суди без грешка ако некој има или нема музичко уво“ (Zadeja & Kalemi, 1989).

Вреди да се напомене дека дури и во случаи кога ќе се прикаже музичкото уво и ќе се забележи од педагогот вежбите на континуирани се сосема неопходни, за понатамошно развивање на музичкото уво. Сепак, тоа се постигнува преку планирана, организирана, дисциплинирана работа активност и систематска вежба, работа што мора да се работи внимателно за време на музичкото образование.

Главните компоненти на музичкото уво се ритмичкото, мелодиското и хармоничното чувство. Од почетокот, педагогот треба да посвети посебно внимание на развојот на овие чувства, кај оние ученици кои ја развиле оваа способност. „Верувањата на наставниците во нивната лична ефективност влијаат на ориентацијата на

нивните општи кон воспитно-образовниот процес, како и нивните конкретни активности во наставата“ (Bandura, 1997).

2.4.1 Развој на ритмичко чувство

Ритмот е составен дел на музичкото уво, како и еден од клучните елементи на музичкиот израз и врз основа на ова зазема значајно место во развојот на музичко образование. Ритмичкото чувство е вродено и со континуирани ритмички вежби многу би влијаело на развојот, приближувањето на совршенството на ритмичкото чувство до учениците.

Будење на ова чувство и понатамошен развој кај учениците е исто така меѓу многуте задачи на педагогот, одразувајќи го овој елемент во практичната настава, што е од особено значење во општото музичко образование. Alexander (1994) цитирајќи ја наставната програма на организацијата и практиката во училищата „во основните училишта, забележува дека наставниците од основните училишта треба да имаат силно разбирање за содржината, знаењето што го бараат националните наставни програми. Во секојдневниот живот ритмот е присутен насекаде, нè опкружува и може да се најде во природата и во човековите активности, често и невидени разбирливи за поединци.

„Музиката игра важна улога во секојдневниот живот: ние ја слушаме на радио и телевизија, во супермаркет и во црква; танцуваме со неа, се одмораме со неа. Се чини дека имаме потреба од неа; всушност е тешко да се замисли општество без такво форма на музика. Таква итна потреба ќе го оправда неговото вклучување во која било училишна наставна програма. За жал, ова е област која најчесто се занемарува, обично бидејќи е изедначено на високо ниво со наставници“ (Gilbert, 1981).

Кај децата овој феномен е присутен во утробата на мајката (каде што таа го доживува чукање на срцето на мајката) и потоа доживејте ја оваа ритмичка разновидност дури и во деновите пред неговиот живот, ритмот се доживува и во лулките со нина-нана (кога мајки им пеат на децата), гатанки и едноставни песни. Отпрвин почнуваат со „повторете ги овие (несвесно имитирајте ги) самите преку игрите на различни ритмики“. „Пододна, како што ова ритмичко чувство се развива уште повеќе, ритмичките игри стануваат важни компоненти во нивниот раст“ (Spahiu, 1976).

Развојот на ритмичкото чувство за време на музичкото образование не се реализира како одвоено од други чувства, но во целосна интеракција со сите други елементи на учење и музичко образование. Како што вели Сениха Спахиу, „решавањето на различни прашања на ритмичкото образование е во тесна врска со мелодиското образование на учениците“ (Spahiu, 1976).

Меѓу составните компоненти на музичкото уво, ритмичкото чувство во пракса се покажа како поприметливо од висината и хармонијата на звуците. Во текот на практичната работа, каде што се среќаваат ритмички неточности кај учениците, треба да се направат напори во систематски и континуиран начин на можно отстранување на грешките евентуално, па дури и во можното подобрување, бидејќи овој елемент ја формира основата неопходна за развојот на децата во текот на воспитно-образовниот процес. Развојот на ритмичкото чувство во воспитно-образовниот процес кај учениците, поминува три фази: фаза на искуство, фаза на сознание и фаза на интерпретација. Овие три фази ја достигнуваат својата зрелост во предучилишните и основните училишни установи, каде со неспоредлива посветеност од страна на предавачот, резултатите од задоволително и комплетно во овој поглед, зависат од степенот на интелигенција на учениците.

Фазите на доживување, препознавање и толкување се фазите низ кои децата мора да помине според нивната биолошка и органска старост, систематизација и точно планирање во текот на образовниот процес, да има целосно искуство, знаење и свесно толкување на децата, кои се истовремено и предуслов од суштинско значење за да се постигне соодветно музичко образование.

Главниот услов што мора да го имаат предвид образовните институции и предавачот по предметот е планирањето да стане што поразумно, да се адаптира според психофизичките способности на децата. Овие планови мора да го најдат вистинскиот пат во практична реализација, каде што овие фази за да се даде посакуваниот ефект и да се постигнат резултати според косовската наставна програма.

2.4.2 Ритмичко чувство во фазата на доживување

Меѓу главните елементи на музичкото уво е ритмичкото чувство кое го сочинува

свои фази кои се однесуваат на музичкото образование во основните и средните училишта на низок. При организирањето на процесот на учење треба да се започне со вежбање на ритмичко чувство прво во фазата на искуство (бидејќи возраста на децата е многу мала), каде што треба да биде прво се изведуваат вежби кои учениците ги доживеале од семејната пракса или дури и во нивната игра.

Овде можеме да ги земеме за пример игрите кои децата ги доживеале и ги имаат придружени за време на семејните активности. Имаат голем број на ритмички појави искусни во секојдневниот живот и тука можеме да ги спомнеме отчукувањата на часовникот, во играта со јаже како и при разни ритмички игри во зависност од нивната емотивна состојба, имаа можност да го искушат ритмот брзо во различни форми. Во тоа време предавачот најпрво самиот ги имитира отчукувањата на часовникот, земајќи молив во рака и удирајќи во клупата, а потоа заедно со учениците го демонстрира крлежот во часови и потоа учениците во групи или поединечно треба да го имитираат крлежот на часовникот. Сепак, ова не е единствената вежба што може да се направи. На пр. нинулата, да војниците што маршираат, свонењето на камбаната, косењето на тревата, чекорот на студентите во редот на многумина други работи можат лесно да се толкуваат од нив.

Друга важна работа е да вежбате различни игри, особено игри кои тие се придружени и со песни (ени, мени, сени). Тие може да вклучуваат: нешто – гатанки, броење песни, броење игри итн. При нивното толкување учениците освен тоа, стиховите треба да ги толкуваат со аплауз или со удирање на клупата со прстите или со дланката на раката, со триаголникот на клупата итн. Се разбира, на вежбата мора да ѝ претходи педагогот, за тој да ја демонстрира неколкупати и потоа да се вклучени и учениците и заедно со нив ја развиваат планираната вежба и да се постигне правилен резултат. Ова исто така, би било дел од она што во музичкото образование се нарекува „ритмички дискурс“ и е метод исто толку важен колку што е неопходен во развојната работа на ритмичко чувство. Преку игрите се истакнуваат талентите, вештините наследени или стекнати. Играта им носи задоволство на децата, каде преку нив успеваат да бројат, согледуваат, да ги допираат и запознаваат нивните екстремитети. Игрите носат нови познанства и доста се едукативни и го зголемуваат трпението и чувството за заедничка работа во групи со други врсници.

Во исто време успеваат да бидат толерантни, да ги почитуваат другите и да станат

дружење и човечки. Важноста на играта се состои во развојот на детската имагинација, каде преку него го развиваат својот внатрешен свет, ја будат имагинацијата, креативноста, носат и задоволство и овозможуваат напредување во изразувањето, го прошируваат сознанието и правилното именување на нештата, познати во различни насоки како лево, десно, горе, долу, подолу, над, количина. Ваквите игри кои се практикуваат во училишната треба да бидат едноставни игри и познати на младите студенти за да немаат проблеми со текстот на игри, но текстот не им е нова работа. Овие игри толку прилично соодветно би се толкувале со користење на музички инструменти или едноставни инструменти популарна со која ритмот се одржува, па дури и градат самите ученици со материјали рециклирање (тапани или тапани).

Меѓутоа, во нивно отсуство, воспитувачот и учениците треба да интерпретираат од страна плескање или удирање со молив или раце по клупата истовремено со предавачот заедно со учениците ги изговараат зборовите од песната или играта. Во отсуство на инструменти, предавачот може да користи различни цртежи во зависност од земиот пример. На таблата може да се нацртаат играчки, ритмички инструменти, со што ќе се истакнат истакнати и ненагласени делови од такт, и стихови или игри од означени на табла. Така би се доживеале двократните, трикратните, четирикратните мерки, но вака може да се реализира искуството на музичките маси и доживувањето на паузите (кога некои од играчките се избришано), доживување на дводелната поделба на единицата за броење, доживување на поделбата на три дела од единицата за броење, како и доживување на четири часовната маса на единицата за броење итн. Исто така, покрај играчките, може да се нацртаат и други работи, но употребата на играчки е уште попрактична затоа што без сомнение секое од децата знае и го има искуството неговиот звук.

2.4.3 Ритмичко чувство во фазата на сознавање

Фазата на препознавање доаѓа по систематска, континуирана, организирана работа систематизирано да се направи во фазата на ритам искуство, каде што учениците ги демонстрираат вештините и умешност во доживувањето ритам. Оваа фаза треба да се достигне откако ќе се собере еден искуство на искусување на ритмичкиот феномен преку зголемување на заедничкиот ангажман во училишната и индивидуално, каде секое од децата ќе може да ги доживее ритмите на разни музички.

По првата фаза, мора да се премине на свесно разбирање на појавите ритмички и тие треба да бидат именувани и обележани со вистински музички имиња и знаци, зашто до оваа фаза се само споменувани без да се именува вистината. Треба да се напомене дека развојот на ритмичкото чувство во фазата на сознавање, како начин на работа, е тесно поврзана со доживување ритам.

Ова значи дека вежбите што биле направени претходно треба да се направат повторно. Во оваа фаза учениците ќе можат да бидат свесни за ритмичките појави. Воспитувачот треба да почне да се потсетува на вежбите, песните и игрите што ги има извршено на почетокот, така што учениците ги имаат најприближните и се растеретуваат тешкотии кои можат да настанат во фазата на препознавање. За време на вежбите што ги води предавачот, студентите треба да го разберат проширувањето на слогови, преку кои се постигнува целосно познавање на ритамот. Ова може да се направи преку вежба со неутрални слогови „та“, „ла“, „на“, кои се поделени на мерки со вертикални линии.

Потоа, мора да се анализира и објасни кој слог е продолжен додека не направат потег надолу или нагоре, тогаш можете да отидете на замена на слогови со музички знаци – со четири оценки. Ова исто така ќе го објасни концептот на двократна мерка и оценка четири и тоа се постигнува само по доволен број вежби за ритам, испреплетени со фазата на искуство.

Овој метод може и треба да се користи за општо објаснување на мерките на различни и паузи. Исто така, потребно е за секоја мерка да се напише текстот на сите песни што ги доживеале учениците во фазата на искуство, за да не се заглават нови вежби, кои би требало да се вежбаат неколку часа. Така, може да се дејствува за да се разјасни четирикратната пауза, половина пауза, мерката трипати, тие четирипати итн. Вреди да се напомене дека за мерење на маси дефинитивно се потребни движења, што би било конкретизирање на феноменот. Наставникот треба да им објасни на учениците и за подготвително движење кое е условот клуч за постигнување на правилно и еднакво функционирање на сите деца, што зависи од тоа колку ќе биде вообичаен почетокот на извршувањето на вежбата. „Музиката овозможува формирање на колективен дух. Луѓето кои пеат заедно, дишат со исто темпо и се во заеднички односи меѓу себе“ (Çaushi, 1998).

Сепак, постојат разни други вежби за разјаснување на мерките музички толку едноставни, како и композитни. Прилично ефикасен начин ќе беше вежбата со учениците

на табла, каде што ќе им биде претставен празен лист хартија во рака, означена со соодветната ознака (оценка или пауза). Во зависност од мерката ќе се реализира за време на часот, така што многу ученици ќе се појават пред таблата. На тие листови ќе биде напишана белешка и ќе мораат другите ученици во класот да следат со аплауз, удар на клупата или со удар на моливот. По првата вежба, наставникот може да го замени листот на еден од учениците со друг лист каде што го обележуваат паузи и на овој начин учениците ќе имаат јасен концепт за оценка и пауза.

Овој метод може многу лесно да се користи на сите музички маси. Процедури методички за искуство и препознавање мерки и поделба на единицата за броење може да се конкретизира и збогатува со додавање на мелодија и инструментална придружба. Според овој пример, учениците се поделени во три групи, каде што првата група ја пее песната, вториот плеска со ритам, додека третата со рака удира во клупата. Оваа вежба служи за препознавање на дводелната поделба на единицата за броење. Други примери на овој начин може служат за препознавање на мерки и единици за броење применувајќи ја постапката на истиот методолошки пристап.

2.4.4 Развој на мелодиско чувство

Еден од основните елементи на музичкото изразување е мелодијата (чувството) мелодичен), која заедно со ритмичкото чувство може да се вреднува како суштински елементи на едукација и развој на музичкото уво. Бидејќи музичкиот јазик е апстрактен, треба да се истакне дека мелодијата заедно со ритмот ја формираат музичката основа и треба да се фокусираме на нивно искусување, препознавање и толкување како апстрактни феномени. Мелодијата се доживува од првиот ден по раѓањето на човекот. „Протекувањето на тонови со различна висина, односно мелодија, децата ја доживуваат многу рано“ (Spahiu, 1976).

Овде вреди да се напомене дека висината е карактеристика на музичкиот звук. Потребно е да се работи на стекнување на височини од почетокот на воспитно-образовната работа во воспитно-образовниот процес, бидејќи разликувањето е еден од знаците елементарен развој на добро музичко уво. Слушањето и репродуцирањето на висината на звукот е поврзано на начинот директно со разбирање на мелодијата и со движење на гласовите во хоризонтална и вертикална насока. Разбирањето на висината на

звучите ќе помогне во подоцнежното стекнување на музичко знаење дека децата имаат малку за тон, полутон, интервали итн. Децата на почетокот на животот добиваат звуци со одреден тон и тон неодредено. Овие звуци директно влијаат на емоционалната сфера на децата, како што можат спомнете ја силната врева што ги плаши децата или мајчините приспивни песни што влијаат смирувајќи ги. Треба да се напомене дека децата воопшто не се пасивни кон акустичните звуци, реагирајќи несвесно. Наместо тоа, тие се обидуваат да ги имитираат и иако им недостига координација во прифаќањето и остварувањето на овие впечатоци фонолошки, односно помеѓу увото и грлото. Вреди да се напомене дека оваа целосна координација се постигнува во текот на процесот на учење што подразбира развој на музичкото уво како вештина и детската умешност.

2.4.5 Мелодично чувство во фазата на доживување

Развој на мелодиско чувство во фазата на искуство, во текот на историјата на музичкото образование, се применува во различни правци и со различни методологии. Главно се користат методи засновани на фактот дека секој тон што претставува акустична појава, треба да се усвои како апсолутен тон и без потпирање на други тонови во рамките на тоналитетот. Како и методи, чија суштина е развој на чувства и функционално размислување во релативно разбирање на тоналитетот итн. Напуштање на теоретскиот дел на овие методи, мислам дека суштината на развојот на мелодичните чувства во оваа фаза е правилното разбирање на висината на звучите и нивната репродукција според фреквенциите на одредени физички.

Овој поим може да се разбере преку континуирано слушање последователно и редовно. Како што е забележано во педагошката практика, колку што разликувајќи го тонот на гласовите, наидуваме на терминологија која не го дефинира поимот прецизно. Гласните и ниските гласови често погрешно се изговараат. Учениците треба да ја научат точната терминологија за овој поим и во пракса се применува соодветна терминологија. Педагогот од почетокот на процесот на учење може да ја конкретизира висината вон практично-вокален начин. Тој треба да им објасни на учениците што е гласно, средно, и ниско. Ова може да биде придружено (или конкретизирано) со кревање на раката во зависност од тонот што предавачот го изведува. „Висината на звукот е уште повеќе

конкретизирана кога покрај аудитивните имагинации, дејствуваат и визуелните имагинации.“ (Zadeja & Kalemí, 1989).

Објаснувањето на висината на гласот може да се направи и со различни вежби. Повеќе конкретно, педагогот пее или изведува на инструментот три тонски гласови (до, ми, сол), поттикнување на учениците да ја стават раката на брадата кога ќе го слушнат првиот звук, во увото за вториот и надземниот за третиот звук. Исто така, врз основа на фактот дека звуците сол и природно ми се совпаѓаат со говорот на децата, педагогот може да земе примери за вежбање токму со овие две ноти. Од друга страна, треба да се забележи дека малата опаѓачка терциерна солмита често се среќава во детски песни и оттука започнуваме со работата за мелодиски развој. Додека сме кај фаза на искуство, оградата (делумен пентаграм) и некои може да се нацртаат на таблата фигури (синоними на оценки) бела (полуоценка) и црна (четврто одделение). Исто така, треба да се забележи и текстот на песната. Врз основа на горната вежба, учениците ја пеат песната во различни форми – заедно, поделени во групи и поединечно. Тоа е важно дека звуците се секогаш интонирани на ист тон и затоа учениците можат со помош на кој било музички инструмент.

2.4.6 Мелодиско чувство во фазата на сознавање

Дури и во развојот на мелодиското чувство на учениците постојат две фази (на искуство и на сознанието) кои се тесно поврзани едни со други. Врската меѓу нив лежи во фактот дека во фазата на сознавање треба да се започне со вежбите кои се направени во фазата на искуство. Вежби, песни и разни игри кои беа изведени во првата фаза, учениците ги имаат најсвежите и евентуалните потешкотии што може да се појават и ќе бидат помали и полесни за поправка. Ова е направено и за совладување на песните на целина што е можно подобро од уметничка гледна точка. Што се однесува до развојот на мелодиското чувство на сцената на искуство, во текот на педагошката историја на музичкото образование, постојат различни методи. Такви методи се: Методот на Поточник, Ели Башиќ, Василиевски итн.

Потоничник метод: започнува со малата опаѓачка трета сол – ми. Вреди да се спомене дека овој густ интервал се јавува при спонтано пеење кај децата. Тој користи

визуелна поддршка како постапка за зајакнување на впечатоците и создавање на нови имагинации фонетски.

Во текот на методската постапка, авторот ја направи диференцијацијата на тонските должини и претходно се забележува висината на тоновите сол – ми. Според овој автор, да се поправи висината на тоновите сол, морам да почнам од песна која е изградена со овие тонови и која им е претходно позната на учениците. Во овој поглед, авторот користел ограда (пентаграм на делумно) за подобро да се конкретизира неговиот метод.

Метод на Ели Баиќи: според овој метод, свесното интонирање на височините тонски започнува со до 1 – сол 1 тонови, за тоа што се статични функции на тоналитетот. Автор во исто време спротивставени на двата тонски типа (дур и мол) преку степенот на трето, за да се развие чувство за тоналност и се пеат сите вежби двата пола. Особено во ова на авторот е употребата на вагата *dur* и *mol* ме истиот тонски центар. Овој метод има две главни квалитети: истовремена обработка од двата тонски типа со ист центар што се спротивставуваат еден на друг и функционална модификација на солмизациските слогови. Значи, ова се доста квалитети важен за овој метод.

Методот на Василиев: овој автор ја разбира секоја тонска висина како функција доделена на основната скала C-*dur* и применува посебни песни за секое одделение. Според него, овие наречени манекенски песни се лесни народни песни, па учениците ги учат без тешкотии. Василиевик со овој метод поделен во две фази првично бара овие песни да се предаваат според увото, правејќи соодветни движења според степенот до кој се песните. За да се постигне вештината на пеење, вежбите мора да бидат разновидни и овозможуваат целосна студентска активност. Во меѓувреме, во втората фаза авторот вели тоа треба постепено да се снеса. Учениците прво треба да го пеат само првиот слог, потоа првите неколку слогови од моделските песни и ќе продолжи на овој начин. Високиот развој на мелодиското чувство не треба да следи само некој од овие методи.

Според Seniha Spahiu (1976) „треба да се применат оние постапки и средства за кои се размислува да донесе подобри резултати“. Со преземање на кој било соодветен елемент од овие методи може да се постигнат подобри резултати. Поконкретно, моделите на песни можат да се користат според Василиевик, парцијалниот пентаграм на Потоникник, спротивставувањето на двата тонски рода според Баиќи и на овој начин се модифицира воспитно-музичкиот процес за развој на мелодиско чувство на учениците. Во зависност од

педагогот кој ќе избере еден од овие методи, треба да се следи тој метод кој за кратко време носи задоволителни резултати.

2.4.7 Развивање на хармонично чувство

Хармоничното чувство кај учениците се развива во однос на развојот на други елементи на нивната музикалност. Прво, на сите нив е поврзано со развојот на мелодиско чувство на учениците, потоа со различни форми на нивната креативна дејност, а исто така и за време на слушање музика. Развивањето на хармонично чувство кај учениците треба да се насочи од мелодија кон хармонија и тоа можеме да го постигнеме со додавање нивното општо музичко искуство вклучувајќи го и хармоничното, токму преку музичко слушање.

Преку слушањето музика на училиште, децата имаат можности не само да ги почувствуваат, но и да ги разликуваат музичките елементи како ритам, мелодија, хармонија, квалитет, инструменти и гласови. Покрај тоа, тие можат да учат и да разберат неговата музичка содржина, учење за карактеристиките на стиловите на различни музички, жанрови, форми и историски општествени функции (Bresler 1993; Gifford, 1993; Jeanneret, 1997).

Начините на музичко-образовна работа, намерното постигнување развој на хармонично чувство кај учениците, се различни. Овде можете да вклучите хармониско-инструментална придружба на пеење, потоа пеење во парови според увото и во стадиумот на музичката писменост, музички надополнување, музичка креативност, полифоно слушање музика итн. Хармоничната инструментална придружба на пеење е доста ефикасен начин за развивање на хармоничното чувство кај учениците. Тука е неопходно предавачот додека пее да ги придружува учениците со некој од хармоничните инструменти како што се: пијано, гитара, хармоника итн. Важноста на ова лежи во тоа што на овој начин се истакнува како мелодија на песната, како и нејзината хармонична структура. Овде треба да се забележи дека толкувањето хармониката треба да биде соодветна и пеењето на учениците не треба да биде придружено со инструмент кој произведува само еден звук (кларинет, флејта, обоа итн.), бидејќи тоа не ја развива нивната хармонична смисла.

Дводелното пеење е уште еден начин на работа кој придонесува за развој на хармонично чувство кај учениците. Овој метод треба да се применува постепено со влијание и создаваат доверба во фер пеењето на учениците. На почетокот учениците треба пеат едногласни песни според увото и предавачот да пее во исто време различни хармонични соодноси. Потоа може да се примени дводелно пеење делење на часот во две групи. Вреди да се напомене дека дводелното пеење според уво влијае на набљудувањето на основата да се чувствуваат хармонично активно. Со поделбата во групи и пеењето на забавата на секој глас, учениците постепено стануваат способни да го следат другиот глас, така што без флукутирање сосема од мелодијата на сопствениот глас. А подоцна двогласното пеење треба да го направи нотален текст, но за да се олесни ова, мора да се создаде цврста основа за пеење со две острици со уво. Овде секој глас мора да го совлада целото одделение, а потоа мора делење на часот на прв и втор глас, наизменични групи.

Алтернативните бендови им овозможуваат не само на двете страни да пеат учениците, туку и подиректно запознавање со складното значење на мелодијата и звукот лежење. За време на овие начини на пеење учениците се повеќе возбудени од експресивното буре на хармонија. Со хармонична вокална или инструментална придружба на педагог, учениците спонтано ја доживуваат функцијата на хармонија во музиката. Токму развивањето на чувството за хармонија е целта што треба да се постигне во образованието за уво музички.

2.5 Развивање на музички вкус

Еден од најважните елементи во музичкото образование е развојот на музички вкус, кој не само што е важен, туку е основа за градење општество со високи уметнички вредности. Музичкиот вкус е изграден од повеќе фактори кои придонесуваат за развој и музичка обука на децата. Музички вкус не може да се разликува од другите компоненти на музичкото образование, „ова не може да се реализира како поделени, но во единство и заедно со другите компоненти на музичкото образование“ (Spahiu, 1976).

За да негувам вистински музички вкус, се потпирам на изреката на Алберт Ајнштајн: „Ако сакате вашите деца да бидат интелигентни, читајте бајки. Ако сакаш за да бидат поинтелигентни, читајте им повеќе бајки“, тоа би било исто и за музичкиот вкус, дека колку повеќе активности засновани на вистински вредности, толку повеќе во голема

мера ја зголемува можноста за градење музички вкус. „Музиката директно имитира страсти или состојба на умот... кога слуша музика која имитира одредена страст, тој станува и исполнет со истата страст; а ако подолго време слуша музика која буди безначајни страсти, неговиот карактер во целина ќе се формира во презрена форма – Аристотел.

Фактори кои влијаат на развојот на музичкиот вкус се: семејството, градината, предучилишни установи, основно и средно образование, реон каде што живее, медиуми, мрежи социјални итн. Green (2011) сугерира дека „музичкото образование претставува златен рудник за истражување „и е важно за истражување на музичките вкусови на наставниците, практики, врски со нивните животи, социјална класа, пол, етничка припадност и други категории на социолошко истражување. Воспитувачот Жан Жак Русо со право истакнува дека детето, како и секој вид на работа треба да водени во процесот на учење, но не треба да се истражува“ (Emerlahu, 2001).

„Музиката игра важна улога во секојдневниот живот: ние ја слушаме на радио и телевизија, во супермаркет и во цркви; танцуваме со неа, се одмараме со неа (Gilbert, 1981).

Се чини дека ни треба; всушност е тешко да се замисли општество без форма на музика (Gilbert, 1981). За жал, тоа е област која најчесто се занемарува, обично затоа што се поистоветува со една високо ниво од страна на наставникот“ (Gilbert, 1981).

Затоа, потребна е голема посветеност и огромна волја за градење на овој елемент од посебно значење за децата. Нему му е посветен многу голем товар училишни институции кои треба да вложуваат континуирани напори преку различни активности за мобилизирање на децата да искусат вредна уметност. Во своето дело „Принципи на естетиката“, Јероним де Рада пишува: „Уметноста е од една страна едукативна, а од друга прочистувачка и примерна“. Уметноста претставува форма највисока естетска креативност и служи како референтна точка за сите други форми од неа“ (Hysi, 2005).

Музичкиот вкус се гради чекор по чекор, нудејќи им на децата планови јасни и програми преполни со различни активности, оставајќи простор за недоволни други фактори да влијаат на музичкиот вкус.

2.5.1 Песната како дел од развојот на уметничкиот вкус

„Песната на птиците е инстинкт на материјална вибрација што тече од нејзините извештаи, хармонична со светот, со дрвото, со сонцето, со воздухот. Човечката песна (музика) е материјална вибрација на инстинктот, но и на свесни обрасци кои ги имплицираат на крајот, вистинските состојби на битието“ (Hysi, 2005).

Сакањето за музика не е случајно бидејќи музиката ги возбужува во царството емоционална и нивната чувствителност. Тие уживаат во тоа, го доживуваат, замислуваат, развиваат имагинација и чувство за креативност. Музиката го наоѓа својот пат кон полесното навлегување во нивниот субјективен свет, токму поради тоа што допира до емотивната област. Децата го изразуваат своето емоционално искуство преку имитација. Имитации се исто така форми на пред детските реакции на овие појави (акустични звуци).

Овие акустични појави (звуци) што децата ги доживуваат од првите денови од животот, каде мајката му пее на своето дете за здравје, да го успие. На пример, нинула „Нина - нана повеќе сине, спиј да е добар сонот“, потоа пее песни за да го исчисти (песни за добро здравје): „Вода, дечко горе, дај Боже здравје и живот“ итн.

Нејзината песна е и буђење за мелодиското чувство, кое е елементот основа во музичкиот процес. Гласот, здивот, неговата звучна сладост, стануваат неразделен дел од воспитувањето на детето, кои директно влијаат на неговите впечатоци од музиката. „Музиката овозможува формирање на колективен дух. Луѓе кои пеат заедно, тие дишат со исто темпо и се во заедничка врска. Музиката го претвора себеси во нас“ (Çaushi, 1998).

2.5.2 Слушањето музика влијае на личноста на детето

„Луѓето во уметноста наоѓаат, меѓу другото, форма на терапија и промена, во значењето хуманитарен, низа појави од морален и психички карактер кои се непроменливи, или многу малку се менува во однос на неговите секојдневни односи“ (Hysi, 2005).

Бидејќи музичкиот јазик е апстрактен во смисла на конкретизација, тој многу полесно продира во емоционалната состојба на човекот, но не само кај човекот бидејќи во различни општества, а во нивните традиции музиката се користи и за скротување на животните и за забава со нив. Затоа, ништо не е поудобно од слушање музика. Од прво

одделение децата се запознаваат со некои правила: како да се едуцираат за тоа слушање музика од секаков вид, како правилно да се едуцираме за избор на музика, развиваат од класа до класа способност за препознавање и одредување на типот на музика што го слушаат. Слушањето музика, во најсовремените третмани за едукација и едукација се истакнува како основна компонента, која се одразува на компонентите на други едукативно-музички ИСМЕ (Spahiu, 1976).

Добро слушање и доживување на работата на музичкиот процес, кој бара низа усогласени ментални активности и физички, како што се: сетилна перцепција на звуците, нивна перцепција во свеста, емоционална реакција и лично мислење за слушнатата работа. Главната цел на слушањето музика во училиштата е да ги обучи учениците да ги искусува и разбира средствата за музичко изразување, да ги познава делата, да ги поттикнува во разни музички имагинации во највисоки естетско-уметнички размери. Од страна на слушање, учениците имаат можност да ја забележат мелодиската линија, хармонијата, ритмичкиот пулс, динамични нијанси, музичка боја, формални целини, стил, карактер, автори, инструменти, гласови и сл., сето тоа може да се претстави како естетски категории, убавина што е зависно од повеќе фактори, како што се: симетрија, емоции, маса, чувствителност, рамнотежа, степен на хармонија итн.

Критериумот што треба да го исполнува избраното дело за слушање е дека мора имаат високи уметничко-естетски музички вредности. Значи, композициите мора да бидат со содржина и форма разбирливи за нив и кои се во сферата на нивниот интерес секогаш имајќи ја предвид возраста на учениците и нивното музичко искуство. Естетско-уметничкиот однос при слушањето музички дела треба да биде во сите музички жанрови. „Слушањето различни музички дела, погодни за возраста на децата, ја развива нивната имагинација“ (Spahiu, 1976).

Jorgensen (2008) предлага многу причини за слушање музика во училиштата, како што се интелектуални, сензуални, искусствени, „перформативни“, контекстуални, технички, периферни и повторувачки и покрај нивните „слепи точки, ограничувања или недостатоци“. Несомнено е дека тие можат и треба да се применат на практиките на наставниците во наставата по музика, како и на прилагодливите музички форми во учењето во различни фази од образованието. Ако наставниците се свесни за овие повеќе

начини на слушање, тие можат ефективно да ги применат во нивните часови (Jorgensen, 2008).

Од друга страна пак, што се однесува до социјалниот статус на децата и нејзиниот импакт врз развојот на талентот, истражувачите Крстик и Кеверески (2015) препорачуваат дека во функција на активно функционирање на образовните и развојните фактори за спречување на појава на невротичен перфекционизам и активностите треба да се фокусираат на позитивни и продуктивни насоки, како што следува:

1. Потребно е да се информираат и разговараат со родителите на учениците со високи перформанси за здравиот перфекционизам и последиците од невротичниот перфекционизам;

2. Не создавајте притисок за учениците со супериорни перформанси; не го поттикнуваат развојот и појавата на перфекционизам;

3. Неопходно е да се обезбеди позитивна поддршка за учениците со натпросечни резултати кои имаат ниска самодоверба или кои покажуваат пониски нивоа на здрав перфекционизам;

4. Треба да се користат едукативни терапии и советодавни разговори за решавање на социоемоционалните проблеми кај високо успешните студенти;

5. Обезбедете повеќе можности за постигнување успех во случај на ученици со супериорни перформанси (хоризонтална и вертикална мобилност); (Krstic & Kevereski, 2015).

Ова го правам затоа што слушајќи музика на час, почнав да се ценам себеси од страна на наставниците, иако тие сè уште не го користат тоа многу често и не многу ефективно во смисла на „намерно слушање“ (Green, 2008).

Грин признава дека невидливоста на музиката „ги прави вештините за слушање музика особено неостварливи“ (Green, 2008). Самото слушање и слушање овозможува пристап до огромниот свет на уметноста.

2.5.3 Пристап до слушани музички дела

На овој методски принцип мора да му се пристапи на сложен, усогласен и креативен начин. Практиката во музичката педагогија е учениците пред да го слушаат музичкото дело, да се запознаат со композиторот, со насловот на композицијата (има

случаи кога наставниците „објаснуваат“ што значи композицијата), но оваа методологија на работа е се смета за неефективна во смисла на стеснување, опструкција на разновидноста на музичките доживувања. Објаснувањето треба да се даде малку во минијатура што остава простор за разновидноста на нивните имагинарни доживувања.

Ученикот мора да постигне активно слушање, за да обезбеди концентрација како многу важен фактор при слушањето. Делата секогаш треба да бидат прифатливи за искусствените и перцептивните можности на ученикот. Слушањето треба да биде кратко, но повторливо.

Создавањето услови (средина, атмосфера, технички апарат) и сл. игра улога во зголемувањето на концентрацијата, така што толкувањето е целосен израз. Концентрираното, активно слушање им овозможува на учениците да искусат и да ги изразат своите впечатоци за работата што се слуша, но тоа се постигнува до степен до кој учениците се способни да ја ослободат својата личност со емотивни, изразувајќи се со слободни движења на телото, обидувајќи се да имитираат мелодија или ритам, текст итн.

Активното слушање на учениците може да биде поврзано и да развие креативна имагинација во други области на уметноста како што се сликарството, поезијата, драмата, танцот, нивната игра итн. Преку слушањето учениците се запознаваат со поголем број музички дела, нивната форма, стил, автори, творци во музичкиот континуитет од антиката до современите дела. „Музичките дела кои немаат уметничка вредност не само што не ги возбуждаат учениците, туку и негативно влијаат на формирањето на уметничкиот вкус“ (Spahiu, 1976).

Слушањето е едукативна цел, која на учениците им нуди естетско-уметничка димензија возбуждајќи ги, благодарение на ритамот, мелодијата, хармонијата, темпото, преку слушање успеваат да ги препознаат инструментите и нивните типови, гласови како што се: (сопран, алт, тенор, бас итн.), бои на глас и можности за вокални изведби, музички форми, динамика (пијано, форте мезопијано, пијанисимо), фрази, ликови како: (лирски, драмски итн.), стилови како: (барок, класичен, романтичен итн.), композитори, нивната креативност и стилови. Оваа важна цел треба да се реши и да се работи на нејзината сложена попрофесионална, дидактичка, методска, едукативна грижа. Слушањето како естетско-уметнички музички воспитно-образовен објект може да се постигне доколку процесот на музичко образование е добро организиран и усогласен, што подразбира

целосна физичка, духовна, интелектуална, социјална, морална, емоционална и ментална активност на учениците. Особено е важно да се негува нивната емоционална чувствителност, без која нема музичко искуство, бидејќи учениците се главно емотивни суштества (Spahiu, 1976).

Целта на музичкото образование е да ги натера учениците да ја обожаваат, познаваат и изведуваат музиката преку слушање, носејќи радост, расположение, како и да поттикне позитивни емоции, доведувајќи ги до естетска свест, квалитетна и критичка самодоверба.

2.6 Методи на евалуација

Зборот „благодарност“ е изведен од латинскиот „assedere“, што значи „да се седи до некого“, да се процени или да се измерат вредностите на личност, процес или програма. Оценувањето е процес на собирање податоци од различни извори за известување за резултатите од постигањата на учениците и обука за да се биде компетентен. Оценувањето се смета за многу чувствително прашање во текот на учебната година, кое се користи за подобрување на учењето. Се прават постојани напори за промена.

Како што е забележано од Black (2001), реформаторите кои сонуваат за промена на образовниот систем на подобро, речиси секогаш ја гледаат потребата да се вклучат во евалуација и тестирање во нивните планови и често ги гледаат како главни инструменти на нивните реформи.“

Според Schwab (1978), тоа се „суштински елементи“ на наставната програма и се состојат од „ученик“, „наставник“, „предмет (наставна програма)“ и „средина“. Секоја активност за оценување дефинитивно треба да го земе предвид влијанието и интеракцијата на овие елементи.

„Евалуација“ е процес на собирање и пренесување информации и докази со цел да се создаде здрав и информиран суд и да се даде вредност (обично нумеричка) на одредена програма што се оценува (Worthen & Sanders, 2004).

Терминот оценување се однесува на широк спектар на методи кои наставниците ги користат за оценување, мерење и преку оваа алатка ја документираат нивната подготвеност и работа во напредокот во учењето. Со еден збор, чинот на оценување, учењето на учениците не само што има многу форми, туку генерално бара различни

софистицирани стратегии и техники. Наставникот ги оценува постигањата на музичкото образование врз основа на професионални дидактички и психолошки барања. Оценувањето се врши во рамките на групата, оценувајќи ги постигањата во индивидуалниот музички развој на учениците во активно слушање, вокално-инструментална интерпретација и креативна работа. Наставникот ги следи, евидентира и оценува музичките способности на интерпретативните вештини, информативното знаење, чувствителноста и интересот на учениците. Препознавањето и доживувањето на музичкиот израз во делата што се слушаат се цени. Вокалната и инструменталната интерпретација се оценува врз основа на стекнување на одреден број песни и инструментални содржини, мелодиско-ритмичка точност и искусна интерпретација. Оценувањето треба да биде избалансирано помеѓу пеење, според уво, нотален текст и секогаш комбиниран начин, земајќи ги предвид индивидуалните можности на учениците. Наставникот треба да го пренесе и поттикне интересот на ученикот за креативни изрази, а особено се цени: препознавањето на слушнатите дела пеејќи и свирејќи инструментални мелодични и ритмички диктации одговара усно и писмено.

Други алатки за оценување се тестот за самооценување. Наставникот при оценувањето треба да ги земе предвид стандардите според нивото и резултатите од постигањата во зависност од поставените цели. Евалуацијата е една од најчувствителните компоненти во образовниот процес, бидејќи главниот концепт на оценувањето е да се мери учењето на знаењето на учениците. Значи, преку евалуација сфаќаме колку се постигнати планираните резултати.

Употребата на различни методи/инструменти што треба да ги оценуваат наставниците од почетокот на учебната година, односно од првиот час, поглавје, модул или која било одредена програма, служи за да се потврди знаењето што го поседуваат, развојот на вештините и стекнатите компетенции. во текот на учебната година. Сите овие елементи служат за да им се олесни на наставниците постојано да го следат развојот на знаењата и вештините на учениците. Но, при оценувањето, мора да бидеме внимателни во избраните и применети инструменти, бидејќи можеме да ги повредиме чувствата на учениците на тој начин што тие директно влијае на нивните ангажмани за време на активностите во училницата. Како мерен инструмент, оценувањето треба да се заснова на

стандардите предвидени со рамката на наставната програма на Косово и Основната наставна програма, така што оценувањето е неопходно во постигнување на компетенции.

Според Наставната програма за 2012 година, препорачливо е учениците да се информираат за времето (на почетокот на годината), која е целта на нивните постигања и какви резултати очекуваат до нив во текот на учебната година. И за наставниците и за учениците, секоја форма на оценување има функција да го идентификува и полесно да го пронајде постигнувањето на компетенциите. На студентите треба да им понудиме различни видови на практично оценување преку кои ќе им помогнам на студентите да ги мерат своите знаења и вештини, заработени во текот на учебната година.

1.6.1 Цел на евалуацијата

Главната цел на наставата е учениците да научат што е можно повеќе кон постигнување на главните компетенции на Наставната програма на Косово (НПК). Овие компетенции се постигнуваат преку очекуваните резултати и учениците и родителите треба навремено да се информираат за резултатите кои се планирани да се постигне во текот на учебната година. Наставниците треба развиваат и избираат инструменти и методи за оценување кои се соодветни за целите на оценувањето – при постигнување на резултатите презентирани во НПК. Оваа форма на размислување дава надеж за правична и објективна евалуација, врз основа на резултатите од НПК што овозможува евалуацијата да биде дневна, неделна, месечна, двомесечна, полугодишна и финална. Тоа е олеснување во комуникацијата и секојдневно ориентиран пристап каде во секоја активност развиена во училиштата можеме да имаме евалуација.

1.6.2 Важноста на оценувањето на учениците

Евалуацијата бара употреба на голем број инструменти за мерење на резултатите. Но, евалуацијата е повеќе од збирка на инструменти и техники. Тој игра многу важна улога во ефективната настава, вклучува употреба на податоци за подобрување на постигнувањето резултати кај учениците, процес преку кој сме точно информирани за тоа што учениците се способни да постигнат и толкуваат.

Евалуацијата е систематска основа на информации, преку која може да се постигнат очекуваните резултати. Значи, тоа е процес кој избира, собира, анализира

толкувањето и користењето на информациите, за да ги поттикне учениците во учењето. Евалуацијата е рефлексивна и преглед во однос на реализацијата на образовните програми, со цел да се подобрат и прилагодат овие наставни програми за реализација на практични потреби. Оценувањето треба да им овозможи на учениците да покажат знаења, вештини, ставови и вредности преку низа алатки:

Усно тестирање (каде учениците демонстрираат моторика), со кое се набљудуваат елементи како: тон, интервали, разлики во бојата на инструментите, меморирање на музичкиот дел и сл.

Писмен тест (слушање музика), кој ги илустрира вештините за разликување и толкување на знаењата за слушање итн.

Евалуација на практично-творечка работа: вреднување на подготовка и интерпретација индивидуално, во парови, во трио, во групна форма и во хор.

Самооценување – за зголемување на продуктивноста во учењето кон постигнување на исходите од учењето/компетенциите, учениците се поттикнуваат да го проверат своето знаење, да ја анализираат својата работа. Со истакнување на грешките и пропустите, тие ќе си помогнат да се подобрат, покажувајќи подготвеност да ги постигнат резултатите.

Взаемно оценување – евалуацијата на соученик или соученик е моќна алатка за подобрување на учењето.

Меѓусебно самооценување – евалуацијата на соученикот или соученикот е моќна алатка за подобрување на учењето. Меѓусебната самоверба не само што му помага на пријателот чија работа ја цените, туку и самиот си помага.

Портфолио – ученичка досие – за да се констатира напредокот на учениците во текот на учебната година, секој ученик го подготвува досието со трудовите во текот на целата година. Проценките на портфолиото се засноваат на практична работа, како што се задачи, резултат, пишување, примероци, говори, уметнички проекти итн., кои се дизајнирани од ученици и вреднувани од наставниците на доследна основа. Вреднувањето на портфолиото се заснова на стекнување знаења и вештини во одреден временски период. За него може да се соберат материјали за портфолио да утврди дали учениците ги исполниле стандардите за учење. Според Рамката на наставната програма на Косово и Основната наставна програма, постојат две форми на оценување:

1. VpN – тековно оценување (за учење или формативно) за следење и следење на напредокот на секој ученик во однос на резултатите од НПК. Високиот процес, наставникот дава индивидуална или групна повратна информација и во исто време го води и го олеснува патот кон учењето.
2. ViN – Сумативното оценување (на учење или сумативно) се однесува на тестирање на крајот на еден период или на крајот на годината, за да се успее да се утврди во конечното постигнување на резултатите според НПК.

III. КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИЦИТЕ ПО МУЗИЧКО ОБРАЗОВАНИЕ

Во ерата на глобализацијата и проширувањето на културните текови, музичкото образование бара преиспитување на активноста на наставникот по музика и неговата/нејзината сфера на компетентност. Во овој поглед, потребни се дискусии за компетентноста и обуката на наставникот по музика во мултикултурно општество, каде не само што технологијата и знаењето од областа на културата, музиката и општествените науки брзо се менуваат, туку што е уште поважно, самата личност се менува – неговиот/нејзиниот став, комуникацијата со средината и културата, како и природата и механизмите на нејзините активности.

3.1 Музичко-педагошки компетенции

Во контекст на овие промени, музичкото образование добива ново чувство за можности и предизвици. Горенаведените трендови предизвикаа голем интерес во општеството да го проучува развојот на професионално неопходните квалитети на личноста на наставникот. Во моментот, наставникот по музика треба да поседува цела низа квалитети и компетенции, без кои реализацијата на целите на музичкото образование е практично невозможна.

Многу автори (Dietrich et.al, 1983; Cruickshank et.al, 2002; Gijbers, van Schoon -hoven, 2012; Redecker, Punie, 2013; Scott, 2015) ја истакнуваат емоционалната стабилност и соработката со учениците (партнерство), позитивната самодоверба и амплитудата на позитивните лични карактеристики, како и мотивирачкиот личен ентузијазам, топлина, хумор, доверба и фокусирање на успехот. Во овој контекст, потрагата по решение за овие проблеми е потребна не само од педагошка гледна точка: потребни се сериозни интердисциплинарни истражувања, во кои ќе бидат вклучени психолози, социолози, неврофизиолози и други специјалисти. Во сегашната фаза, важно е да се преиспитаат постојните, како и да се идентификуваат новите компетенции на наставникот по музика, како и начини за обука на нови наставници за различни видови музички образовни институции.

Европскиот парламент и Европскиот совет во 2006 година усвоија Препорака за клучните компетенции за доживотно учење (Европска унија, 2006): меѓу клучните

компетенции, најважните компетенции се трансверзалните, вклучително и мета-компетентноста на учење за учење. Во овој контекст, особено стануваат релевантни компетенциите на наставникот по музика во организацијата и лидерството во учењето, аналитичката и рефлексивна активност, внатрешната и надворешната соработка. Важно е во процесот на учење, наставникот по музика да може:

- ✓ да постави цели за учење за учениците и да обезбеди корисна повратна информација за постигнувањето на овие цели;
- ✓ да ги научи учениците да формулираат и самостојно да ги постигнат сопствените цели;
- ✓ да избираат и вешто да користат продуктивни наставни методи, со чија помош учениците учат длабински и значајно за користење на информациите во процесот на музичко образование;
- ✓ користат модерна информатичка технологија и релевантни алатки за следење на растот на учениците.

Приоритетите на ЕУ за подобрување на квалитетот на педагошката активност и образованието на наставниците ја актуализираат потребата за подобрување на квалификациите на наставниците, како и унапредување на професионалните вредности и односи (Европска Унија, 2017, 2018, 2019 година). Документот „Заеднички европски принципи за наставнички компетенции и квалификации“ (2015), изработен од работна група на Здружението на наставници во Европа, класифицира три широки области на компетентност:

- работа со други – наставникот има потреба од компетенции за развивање на капацитетот на секој ученик;
- работа со знаење, технологија и информации – на наставникот му се потребни компетенции во областа на информатичката технологија;
- работа во и со општеството – на наставникот му е потребна компетентност за соработка со различни организации и специјалисти надвор од училиштето, што пак, ќе придонесе за развој на вештини за соработка и мобилност на учениците со цел да се создаде меѓукултурен дијалог.

Зборувајќи за природата на наставата, обуката на наставниците и компетентноста на наставниците, Европската комисија (2019) има идентификувано шест парадигми кои

треба да се сметаат како интегрирани, комплементарни аспекти на професијата: наставникот како рефлексивен агент, наставникот како кн. достоин експерт, наставникот како вешт експерт, наставникот како актер во училиницата, наставникот како социјален агент, наставникот како доживотен ученик. Врз основа на анализата на горенаведените документи на ЕУ во областа на образованието, најважни се следните приоритети за подобрување на квалитетот на музичкото образование: демократски вредности, соработка со колегите и општеството за заеднички образовни цели и создавање меѓукултурен дијалог, како и максимизирање на потенцијалот за учење на секој ученик преку индивидуализирано учење и високи очекувања.

Во контекст на современата образовна парадигма, развој на професионалните компетенции кај наставниците по Музика претставува еден од клучните проблеми на педагошката наука. Релевантноста на развојот на професионалната компетентност кај идните наставници по музика се определува од важноста на нивната практична подготвеност за вршење на професионални музичко-педагошки активности, интегрирањето на педагошките и посебните способности, развојот на професионалната компетентност кај идните наставници по Музика, како и нивниот креативен однос кон развојот на професионални компетенции.

Според истражувачите Илиев и Атанасова-Пачемска, (2012), професијата наставник како најчувствителна професија зависи од сите видови промени. Промените во наставничката професија се пред сè, законски и практични и можат да се поделат во четири групи: структурни образовни промени, дидактички промени, методолошки промени, доживотно учење на наставниците како промена (Iliev & Atanasova-Pacemska, 2012).

Развојот на знаења и вештини кај идните наставници по Музика суштински ја одразува теоретската и практичната подготвеност на студентите за музичка изведба (Khaibullina, 2011), а исто така влијае на рефлектирачката компонента која вклучува и критички и хеуристички почетоци, служи како извор на ново знаење, врши регулаторна функција (Kasharova & Khaibullina, 2015).

Овој системски пристап, како надворешно контролиран процес во структурата на професионалното усовршување на студентите, како и саморегулирачки процес, т.е.,

движење од почетната музичка изведбена компетенција кон нејзина повисока ниво во согласност со релевантни фази на овој процес (Туголмин, 2008).

Практичното значење на овој труд е определено со анализа на домашни и странски студии кои се однесуваат на развојот на самообразованата култура на наставниците по музика како професионално баран квалитет на современите специјалисти од областа на музичкото образование (Susan, 2011); за проучување на перцепцијата за раниот развој на кариерата од страна на идните професори по музика во однос на наставната програма „музичко образование“, како и успешно развивање на компетенции потребни за нивна ефективна активност на часовите по музика во училиштата (Legette, 2013).

Прашањата поврзани со обука на професори по Музика за нивната последователна професионална активност се истакнати во различни монографии и дисертации посветени на системот на компетенции својствени за наставниците музичари. Конкретно, различни истражувачи произлегуваат од креативниот потенцијал на личноста во идентификувањето на музичко-психолошката компонента на професионалната и педагошката компетентност на наставниците по музика (Kasharova & Khaibullina, 2015).

Странските истражувачи посветуваат посебно внимание на развојот на културата на самообразование кај наставниците по музика како професионално потребен квалитет на современ специјалист во областа на музичкото образование (Диганова и Јавгилдина, 2015); на перцепцијата за раниот напредок во кариерата на идните професори по музика што се однесуваат на наставната програма за „музичко образование“, во однос на нивниот успех во развојот на компетенциите потребни за ефективна изведба на училиште (Twyman & Redding, 2015); за професионален развој на наставниците по Музика, нивниот придонес во развојот на професионалниот идентитет (Фицпатрик, 2012); на важноста од ефективна соработка меѓу училиштата и универзитетите во услови за формирање и развој на ефективни наставници по Музика (Сара и Роналд, 2013).

Значително внимание се посветува на проблемот на самоконтрола во обуката на наставниците по Музика (Јаковлев, 2010).

Професорката Л. Кашапова и Р. Каибулина (2015) го испитува ова прашање во однос на професионалната култура на наставниците по Музика. Таа особено се фокусираше на нивниот интелектуален, креативен и човечки потенцијал. Меѓу наведените критериуми треба да се истакне и свесноста за избор на професијата наставник по Музика,

зрелоста на личен систем на професионални вредности, како и желбата за креативно самореализација и самоафирмација во професионалната дејност (Сузан, 2015).

Ефективноста на професионалното усовршување на идните професори по Музика е одредена од нивната професионална компетентност, поттикната од континуираното музичко-педагошко образование (Тутолмин, 2008).

Авторите на ова истражување сметаат дека овие состојби можат и треба да се развиваат во единство заедно со одредена хиерархија. Секој од условите што ја одредуваат креативната компетентност на идните наставници е целосно независен по својата природа и цел. Нивниот креативен потенцијал се открива најмногу заедно. Во исто време, постојат значителни противречности: помеѓу итноста, високото практично значење на развојот на компетенциите и недоволното развивање на теоретските идеи за природата и спецификите на способностите на идните наставници-музичари во психолошко-педагошката наука.

Од гледна точка на музичката педагогија, структурата и содржината на музичката компетентност на наставниците се одредуваат според спецификите на нивната професионална дејност. За да можат да се занимаваат со музички активности, наставниците треба да имаат чувство за ритам, дотерување уво, „музичко-ушни увиди“ (Теплов, 1985).

Лично-креативната компонента на музичко-креативната компетентност се состои од професионална самосвест, самоспознание и самопочит, музичко и креативно размислување, саморегулација, саморефлексија, самореализација и самоафирмација (Kholodnaya, 2002).

Компетентноста за музичка изведба се оценува според одредени критериуми, како што се степенот на музичките способности, емоционалните и волевите квалитети, мотивацијата и вредносните ориентации, развојот на системот на знаења и вештини, подготвеноста за рефлексивна изведба (Васиљева, 2006).

Развојот на компетенциите за музички изведби на идните наставници по музика се смета како надворешно контролиран, саморегулирачки процес во системски пристап (Legette & McCord, 2015).

Од друга страна, повеќето од наставниците сметаат дека активностите за професионален развој не се корисни за нив бидејќи тие директно не се однесуваат на потребите на нивната реална настава во училиница. Bashiruddin (2018) ја истражуваше

перспективата на наставникот за програмите за професионален развој на работа. Таа известува дека наставниците учат повеќе кога активностите за професионален развој се одржуваат на нивното вистинско работно место. Исто така, укажа на фактот дека внатрешните активности можат да бидат од попрактична употреба наставниците доколку самите наставници се вклучени во планирањето и спроведувањето на активностите за професионален развој.

Истражувањето, исто така, известува дека ако при работа и континуиран професионален развој се перципираат како можности за раст на наставниците, а наставниците се овластени, тоа неизмерно им помага на наставниците постојано да ги менуваат и развиваат своите наставни стратегии (Bashiruddin, 2018).

Многу студии се однесуваат и на професионалниот развој на наставниците по музика, нивниот придонес во развојот на професионалниот идентитет (Laor, 2015).

Целта на прегледот на литературата е да се анализираат студиите фокусирани на раните години на професионалниот развој на идните професори по Музика. Беа направени и обиди да се развијат препораки за едукација и обука на идните наставници по Музика, како и последователни студии кои се однесуваат на наставниците по Музика (Conway, 2015).

Од особено значење е развојот на ментори за идните професори по Музика. Се дискутираат предностите и проблемите со кои се соочуваат оние кои дејствуваат како ментори за другите наставници по Музика; некои проучувани даваат предлози во врска со поддршката на наставниците по Музика и нивните ментори (Zafini, 2015).

Проучувајќи го овој проблем, авторите се фокусираа на анализата на стратегиите за развој на професионалните компетенции на наставниците преку архивски документи во портфолиото на наставниците. Беше применет моделот за оценување Danielson (заснован на четири области на ефективни методи на настава) за да покаже што може да користи наставникот по Музика за ги олеснуваат учениците и кои компетенции треба да ги развијат (Ленс, 2014).

J. Shively (2015) тврди дека во текот на изминатите дваесет години, конструктивизмот е развиен како теорија за учење, која игра важна улога во западното музичко образование. Беа направени сериозни напори за трансформација на музичкото

образование во поконструктивистичка практика со значителни импликации за развојот на релевантните политики на сите нивоа на музичкото образование.

Во својата студија, J. Shively (2015) се обидува да го рекалибрира општото размислување за тоа што би можело или не може да значи да се заземе конструктивистички став на наставата во музичката училишница.

Авторите на ова истражување сметаат дека сеопфатниот пристап кон развојот на различните компетенции во процесот на обука е меѓународен проблем и затоа неговата анализа претставува одреден придонес во светската наука (Kertz-Welzel, 2008).

Анализата на неодамнешните студии дава можност да се констатира тоа професионалната компетентност кај идните наставници по музика подразбира способности, вештини, способности потребни за успешно спроведување на нивните професионални должности. Оваа активност се фокусира на мотивацијата на идните експерти како активна форма на светоглед, која ги опфаќа целите, ресурсите, процесот и анализата на резултатите од обуката.

Од друга страна пак, педагошките вештини на идните наставници играат клучна улога во нивната универзитетска обука. Во услови на денешните барања на пазарот на трудот, идните наставници се соочуваат со нови и различни предизвици. Еден од нив е интеркултурното образование – концепт која е присутна во развојот на педагошката наука и практика во текот на последната деценија. Едно од нивоата на интеркултурен контакт е контактот со достигнувањата на духовната култура. Објекти на естетиката циклус содржат најголем потенцијал во овој поглед. На подлабоко ниво на толкување, овде е терминот апсолутен етноцентризам невозможен затоа што културните достигнувања се наднационални, сеопфатни достигнувања кои носат универзални вредности и доблести (Сотирова, 2006).

Оваа теза директно кореспондира со идејата за универзалноста на музичкиот јазик (Арановски, 1990; Асафиев, 1971).

Затоа, може да се забележи дека музичката уметност создава многу можности за интеркултурно музичко образование во современите училишта. Одговарањето на ова прашање го одредува дизајнот на оваа студија. Нејзината цел е да ги прикаже, од теоретска гледна точка, наставните вештини што треба да ги поседуваат идните наставници за да ги спроведат меѓукултурните процеси во смисла на музичка и педагошка

интеракција и да ги разгледаат можностите достапни во содржината на музичкото образование во основното училиште наставна програма која би можела да се реализира преку нив. Освен тоа, не е невообичаена практика училиштата лоцирани во поголемите градови да доделуваат часови по Музика на општи наставници со единствена цел да го надополнат нивниот обем на работа.

Но тука не останува само предизвикот со наставниците. Со оглед на природата на трудот во училиштата денес, лидерството останува централен проблем. Сè повеќе се нагласува дека критичкото лидерство и учењето на политиките во голема мера отсутнуваат од образованието на директорите. Навистина, наставните анализи на програмите за директори во Северна Америка покажуваат широк акцент на менаџерскиот развој; во согласност со промената на улогата на директорот во последните 15 години од водач на наставни програми и поставувач на визија до структурен менаџер (Westerlund, Karlsen & Partti, 2020).

Основната мисија на интеркултурното образование треба да го зачува културниот идентитет на поединечните етнички групи и да го поттикне меѓукултурниот дијалог. На овој начин, културната разновидност се претвора во можност за интелектуално запознавање и развој на децата, како формирање на односи на взаемно почитување, толеранција и согласност. Интеркултурното музичко образование е втемелено на општата цел на интеркултурното образование и опфаќа интеркултурно доживотно учење. Во овој контекст, музичкото образование е моќна алатка за развој на интеркултуралноста кога станува збор следните области: разбирање, развивање чувствителност за разлики, комуникациска и комуникациска компетентност и стекнување искуство преку интеракција со различни културни групи (Палмиќ, 2013, стр. 61).

Преку интеркултурно музичко образование, децата имаат можност да откријат одредени аспекти на различни народи, усвојуваат и рационализираат во моментот на музичко доживување. На овој начин се создава можност децата да го потврдат својот културен идентитет како и да го развијат својот сензибилитет во однос на културниот идентитетот на другите. Обуката на студентите за образование на наставници се заснова на Европската рамка на квалификации за доживотно учење и Националната рамка на квалификации. Во овие документи, односот „знаење-вештини-компетенции“ е една од најважните.

Но, истражувањата сугерираат дека курсевите за интеркултурно музичко образование можат да имаат „драматичен ефект врз ставовите и верувањата на постојните наставници по Музика“ преку развојот на интермузикалноста и интеркултурното разбирање. Без заеднички јазик, музички или педагошки репертоар или културна историја, ги става ученици-наставници во ситуација кога тие не можат секогаш да се потпрат на нивните претходни визии за тоа што треба да биде музичкото образование. Од нив ќе се бара да преговараат за нови и непознати интереси и агенди, и како поединци и како група преку заеднички настава и учење (Westerlund, Karlsen & Partti, 2020).

Првиот елемент на оваа релација – знаењето – се дефинира како „збир на факти, принципи, теории и практики што се поврзани со полето на работа или студирање“.

Вештините – вториот елемент – се дефинирани како „способност да се примени знаењето и да се користи знаењето за завршување задачи и решавање проблеми“. Тие се класифицирани како когнитивни (вклучувајќи употреба на логично, интуитивно и креативно размислување) и практични (вклучувајќи рачна умешност и употреба на методи, материјали, алатки и инструменти).

Третиот клучен елемент во горенаведената релација – компетентноста – се смета како „доказана способност за користење знаења, вештини и лични, социјални и/или методолошки способности, во работни или студиски ситуации и во професионален и личен развој“.

Трите вака дефинирани елементи на личноста ја прикажуваат нивната меѓусебна поврзаност и хиерархиска зависност. Односот помеѓу знаењето, вештините и компетентноста ја одредуваат насоката на секој професионален развој, вклучително и на идните наставници. Би било нецелосно да се смета компетентноста како комбинација на знаења и вештини. Дефиницијата на L. Gaysina (2004) е во прилог на ова гледиште, според кое професионалната компетентност е комплексен збир на лични квалитети, знаења, вештини, ставови и релации потребни за постигнување на одредени општествено значајни цели и резултати.

Развивањето на нови форми на образование на наставници по музика е затоа во сржта на развојот на нови форми на професионализам и професионален идентитет кај наставниците по музика. Сложеноста на конкурентните потреби и можностите за судир на интереси и недоразбирања во однос на она што се смета дека е во најдобар интерес на

наставниците по музика и нивните ученици, треба внимателно да се преговараат. Навистина, соработката помеѓу различни засегнати страни може да биде вистинско минско поле. Развивањето нови форми на професионализам на наставниците по музика бара развој на нови вештини. Во таа цел треба да се надминат старите форми на професионализам на наставникот по музика, работата на наставата по музика треба да се редефинира и реизмисли. Ова не е само во однос на вештините потребни во училиниците за да се обезбедат ефективни резултати од учењето од страна на учениците, туку и во однос на потребите на наставниците по Музика како наставници-истражувачи (Westerlund, Karlsen & Partti, 2020).

Според истражувањето спроведено на неколку шведски универзитети од Рајгард А., К. Апелгрн и Т. Олсон, потребни се три работи за да се процени педагошката компетентност на наставникот:

1. Дефиниција за педагошка компетентност, така што она што се оценува е јасно видливо;
2. Позната проценка на критериуми кои се поврзани со дефиницијата;
3. Наставно портфолио, каде што наставникот документира и ја докажува педагошката вештина врз основа на барањата за работното место (Ryegard, Apelgren, Olsson, 2010).

Во однос на првата компонента – дефиницијата на педагошката компетентност – авторите ги засноваат своите ставови на ставот на Гирц (2003):

Педагошката компетентност може да се опише како способност и волја редовно да се применуваат ставовите, знаењата и вештините кои го промовираат учењето на учениците на наставникот. Ова ќе се одвива во согласност со целите кон кои се насочени и постоечка рамка и претпоставува континуиран развој на сопствената компетентност и дизајн на курсот на наставникот (Giertz, Рајгард, Апелгрн, Олсон, 2010).

Постојат два главни акценти во гореспоменатата дефиниција за педагошката компетентност. Првиот акцент е поврзан со знаењето, педагошките вештини и ставовите на наставникот потребни за спроведување на ефективен образовен процес, а вториот акцент се однесува на мотивацијата за професионален развој. Дефинирање на портфолиото на наставникот како технологија за оценување на педагошката компетентност е од круцијално значење во спроведеното истражување.

Една од класичните теории за професионалната компетентност на наставникот е онаа на N. Kuzumina (1985), која се заснова на функционална анализа. Според неа, педагошката компетентност ги има следните функции:

- Комуникативен, поврзан со процесот на комуникација помеѓу наставникот по музика, децата (учениците) и музичката уметност;
- Гностичко (когнитивно), составено од знаење, професионална ерудиција, мотивација за постојано збогатување на педагошкиот опсег на информации, вештини за реализација на воспитно-образовниот процес и надминување на рутината;
- Конструктивно и креативно, што подразбира дизајнирање и спроведување на образовниот процес. Тоа се манифестира преку способноста на наставникот да ја реструктурира образовната содржина, да го изнесе сопственото разбирање за неа, да создава оригинални техники за работа, да применува креативни пристапи итн.

Организациската функција во професионалниот профил на наставникот се манифестира во имплементација на техники на процесот на настава и учење кои ги комбинираат наставните активности и методите на работа насочени кон следните клучни аспекти (Кузмина, 1985):

1. Воспоставување соодветни педагошки односи со децата и учениците;
2. Организирање на ресурсите за образовни интеракции – средства, форми, методи;
3. Регулација на процесот на интеракција врз основа на повратни информации.

Во една теоретска студија за проблемот на природата на професионалната компетентност на наставникот, А. Суциу нагласува: „Синтетизирајќи ги, можеме да ги идентификуваме следните категории на педагошки компетенции: стручно-научни, психопедагошки, психо-социјални и релациски, менаџерски и институционални“ (Suciu, Mata, 2011, стр. 420).

Презентираните модели на педагошка компетентност се карактеризираат со универзалност, бидејќи не ја земаат предвид специфичноста што педагошката компетентност може да ја стекне преку содржината на воспитно-образовниот процес по одреден предмет; во ова случај, го набљудуваме како предмет по Музика во наставната програма за основно училиште. Со оглед на целта на оваа теоретска студија која е поврзана со изучувањето на педагошките вештини што идните наставници мора да ги

поседуваат за да спроведат ефективен процес на предавање музика преку интеркултурно образование, неопходно е да се земат предвид некои суштински карактеристики.

Ж. Кармазина нуди модел за педагошката компетентност на наставникот по Музика. Авторот ја дефинира суштината на педагошката компетентност на следниов начин:

Професионалната компетентност на наставникот по Музика се смета не само како синтеза на основните знаења и практични вештини на наставникот, туку ја вклучува и нивната вредносна ориентација, мотивацијата за нивната работа, креативноста и способноста да се ориентираат во прашања од науката за педагогијата. кои сите го стимулираат растот во педагошкиот аспект (Кармазина, 2009).

Ж. Кармазина нуди модел ориентиран кон компетентност, каде што личните професионални индикатори за изведба на музика, без да биде наведен наставникот, се поделени во следните групи:

1. Психолошки и педагошки, поврзани со знаења и вештини за користење на различни форми и методи на работа, земајќи ја предвид возраста на децата, како и соодветно однесување покажано во условите на педагошката интеракција;
2. Методолошки и технолошки – се состојат од вештини за планирање на индивидуална и групна работа, со користење на иновативни технологии во училиницата;
3. Мотивација и истражување, составено од вештини за самообразование и истражувачка работа, како и вештини за самооценување;
4. Професионално музицирање, кое комбинира посебни (музички) и општи педагошки вештини, лични квалитети кои се основа за професионалната компетентност на наставникот;
5. Уметнички и креативни – тука спаѓаат, според G. Karmazina, когнитивните, трансформативните, вредносно ориентиран и комуникациски вештини (Karmazina, 2009).

Оваа структура на педагошката компетентност на наставникот по Музика ќе биде прифатена како основна во оваа студија, бидејќи се карактеризира со јасност и низ широк опсег, опфаќајќи го спектарот на групи на вештини потребни за реализација на современ

музичко-образовен процес во наставната програма за основно училиште. Овде се поставува логично прашање: кои се вештините што ја специфицираат оваа структура?

При ставање акцент на педагошките вештини, неопходно е да се забележи дека тие не се специфицирани во структурата на педагошката компетентност на наставникот по Музика презентирани од Г. Кармазина. Оттука, во отсуство на стандардизиран модел за таква компетентност, постои потреба да се исцртаат границите – потребниот минимум и претпоставениот максимум, во кои може да се рангираат методолошките знаења и вештини на идните професори по Музика. Вештините кои беа избрани за оваа студија ги откриваат клучните точки во музичката и педагошката обука на потенцијалните наставници во основните училишта. Психолошката и педагошката група на вештини (Кармазина, 2009):

1. Вештини за користење на основни знаења за принципи, методи и цели на музичкото образование;
2. Вештини за дидактичка анализа на главните музички наставни активности, организациски форми, методи, студии на случај поврзани со музичкото образование во основното училиште;
3. Вештини за набљудување и оценување на образовните активности;
4. Вештини поврзани со добро владеење на говорот и употреба на невербални средства за комуникација.

Методолошката и технолошката група на вештини (Кармазина, 2009):

1. Вештини за планирање и организирање на процесот на музичко образование во I-IV одделение;
2. Вештини за набљудување на специфични музички способности и основни музички когнитивни процеси кои се развиваат во раните фази на образованието;
3. Вештини за докажување на постоење на добро формирани критериуми за естетика и писменост при креирање наставни материјали, електронски презентации на часови и сл.

Мотивациска и истражувачка група на вештини (Кармазина, 2009):

1. Вештини за јасни и точни презентации на сопствените мисли и идеи, како и за оправдување на сопствената теза во проектна задача, извештај или научен есеј;

2. Мотивирани вештини за пребарување и збогатување на професионално искуство поврзано со музичката наставна практика;
3. Вештини за објективно оценување и самооценување на музичко-наставната дејност.

Професионално-музичката група (Кармазина, 2009):

1. Вештини за анализа на музички дела од воспитно-образовната содржина во I-IV одделение;
2. Вештини за моделирање и прикажување на музички педагошки појави;
3. Вештини за привлекување на вниманието на учениците и воспоставување емотивен контакт;
4. Вештини за мотивирање на учениците да учествуваат во музички активности.

Уметничката и креативната група на вештини (Кармазина, 2009):

1. Вештини поврзани со специфични музички способности (мелодиски слух, хармоничен слух, сетило за ритам, тембрален слух, модален сетило, динамичен слух и сл.);
2. Вештини за воспоставување креативна атмосфера во процесот на наставата по музика;
3. Вештини за креативно прикажување на музичко дело преку активности – изведба, танц и сл.

Искористување на технолошките можности што ги обезбедува едукативните содржини по музика за интеркултурно образование на млади. Учениците се предизвик за студентите на додипломски студии кои се стремат да станат наставници. Освен горенаведените вештини, неопходно е тие да поседуваат неколку дополнителни вештини во интеркултурен, образовен дијалог:

1. Вештини за прилагодување на образовните содржини и наставните ресурси во музичкото образование во согласност со културните разлики;
2. Вештини за надминување на стереотипите и предрасудите во интеркултурна средина со помош на музичка уметност;
3. Вештини за толерирање на културните разлики преку запознавање со музички примери на други народи.

Од друга страна пак, покрај овие грижи за содржината, програмите за образование на наставници од секаков вид мора да вклучуваат настава и моделирање на употребата на технологијата во училиницата. Истражувањата покажуваат дека иако повеќето наставници веруваат дека технологијата им помага да ги ангажираат учениците на сите нивоа и известуваат дека технологијата има корист од учењето на учениците, мнозинството наставници (и почетници и искусни) рутински не ја инкорпорираат технологијата во нивната настава. Конкретно, кандидатите за наставници треба да научат како да инкорпорираат технологија која е едноставна за употреба и лесно достапна бидејќи недостатокот на време и недостигот на пристап до технологија се главните причини зошто наставниците не ја користат технологијата почесто. Дури и ако овие предизвици можат да се надминат бидејќи многу малку дигитални наставни програми или онлајн системи се дизајнирани да бидат достапни за нив, затоа, технологијата во образованието на наставниците треба да вклучува практики засновани на докази. Со сите овие области што треба да се покријат, од суштинско значење е едукаторите на наставниците да го максимизираат своето наставно време на часовите (Martin & Polly, 2017).

3.2 Клучни области за развој на компетенции

Многу музички едукатори повторно размислуваат како да им помогнат на учениците да стекнат вештини и искуства кои даваат доживотни придобивки. Иако повеќето млади луѓе на кои им предавате можеби никогаш повеќе нема да свират или пеат во голем ансамбл по дипломирањето, тие можат да откријат трајна вредност од тоа да станат поспособни слушатели, изведувачи и, во некои случаи, композитори. Споделувањето на тие искуства е прашање на стратешко користење практики засновани на тековни истражувања и податоци. Овие се неколкуте клучни области за професионален развој на наставниците по музика генерално.

1. Флексибилноста на Педагогијата и наставениот дизајн

Лесно е за воспитувачите да се заглават во рутината на повторување слични активности, често насочени кон подготовка за годишна серија на изведби. Флексибилен пристап кој ги опфаќа различните можности на наставниот дизајн може да биде поефективен во вклучувањето на учениците и проширувањето на нивните музички знаења и вештини. Користејќи ја концептуалната рамка на самите наставни програми,

наставниците секогаш ги ставаат јасно дефинираните исходи од учењето во првите редови на нивните планови, а потоа работат наназад за да ги утврдат: (а) доказите за проценка неопходни за да може да се одреди степенот до кој учениците ги исполнуваат тие резултати и (б) стратегиите за учење и специфичните активности кои ќе го олеснат разбирањето на учениците, овозможувајќи им да ги покажат доказите за оценување потребни за наставникот да го потврди постигнувањето на резултатите од учењето (Blömeke et al., 2016).

Со проширување на знаењата за педагошките концепти, технологии за поддршка и техники за оценување, развивате пакет со алатки што може да се примени во различни ситуации за учење и за групи и за поединци. На пример, може да се усвои технолошки решенија, така што ќе ги натерат учениците да создаваат музика со дигитална аудио работна станица или да ги поттикнете да ги искористат предностите на бескрајните можности за анализа на различни стилови на музика преку стриминг медиуми. Клучот е секогаш да се размисли како најефективно да се синтетизираат повеќе пристапи за да се изградат музичките знаења и вештини на учениците.

2. Културно одговорна настава

Едукаторите често имаат многу различно потекло од младите во нивните класови, што може да создаде пречки за наставата и академските достигнувања. Културно одговорната настава нуди основа насочена кон учениците за премостување на овие празнини. Со цел да се порасне како професионалец, се истражуваат нови перспективи за материјалот од курсот и ќе се размислува за однесувања и верувања што може да се мешаат во комуникацијата. Наставната програма за Музика која рефлектира различни идентитети и во предметот и во пристапите кон оценувањето е моќен начин да се поврзе со постојното културно знаење на учениците и да се покаже дека се цени поединецот во наставниот час. На пример, страста на учениците за музиката може да биде потопена во низа народни стилови. Наставниците можат да најдат нови образовни можности со запознавање со историјата и техниките на музичките жанрови кои се популарни, како што се фолк, цез, рок, рап и регетон, како и други музички традиции од целиот свет. Кога ќе го отворите репертоарот, ќе ги согледате виталните врски меѓу културите што ја зголемуваат релевантноста на настава и овозможуваат продуктивна соработка со учениците (Bashiruddin, 2018).

3. Негување на креативноста

Креативното размислување е сложена, повеќеслојна вештина која бара свесен напор за да се негува. Со оглед на психолошките принципи зад нашите музички искуства и постојано предизвикувајќи се себеси да се прошират музички хоризонти, можете да се стекне со увид во когнитивните процеси кои поттикнуваат креативна музичка изведба, импровизација, композиција и слушање. Кога ќе се разбере сознанието зад музичката креативност, може да се воспостави наставна програма која промовира оригинално размислување и решавање проблеми преку незаборавни, практични активности. Ќе има концептуално и практично знаење за да се создаде структура за учениците да се изразуваат преку различни музички активности засновани на нивната возраст, нивоа на развој и специфичен музички контекст. На пример, малите деца може да имаат корист од импровизирањето едноставни шаблони за ритам, додека поискусните студенти можат да користат софтвер за композиција за да изработат свои дела (Garin, 2020).

4. Музичка разноврсност

Дел од она што ја прави музиката толку фасцинантна област на проучување е речиси бесконечната просторија за нови насоки во инструментацијата, стилот, тоналитетот и техниката. Продлабочувањето на знаење за теоријата и практиките на изведба во повеќе стилови е незаменлив аспект од професионален развој. Со зајакнување на способноста да се создава, изведува и слуша музика на различни начини, наставникот ќе биде подобро подготве да одговори на потребите на учениците и да ги запознае со широк спектар на музички искуства. На пример, можат да се применат лекции за аудиција, што може да се опише како способност да се размислува музички, слушање и разбирање музика во нечиј ум што можеби не е ни физички присутна. Како што студентите се запознаваат со тонските и ритмичките обрасци, согледувајќи ги теоретските концепти зад тие обрасци, тие стануваат сè поспособни изведувачи, композитори, импровизатори и/или слушатели на музика (Snodgrass, 2020).

Исто така, компетенциите се во сооднос со умешноста на создавање на оптимална средина за учење и мотивирање. Многу од наставниците по музичка теорија се мајстори во создавањето средина на почит и тие се гледаат себеси како олеснувачи и водичи за учениците да го достигнат својот потенцијал. Идејата за „водич на страна“ наспроти

„мудрец на сцената“ се практикува, а околината е навистина заедничко искуство. Понекогаш оваа средина се воспоставуваше со само неколку зборови, како „Ви благодарам многу што сте тука“, „Сите го учиме ова заедно“ или „Вие „Ќе ме научи денес, ајде да научиме“. Професорот Марк Тагарт од Универзитетот во Источна Каролина покажа однос со своите студенти (идни потенцијални музички наставници) со намерно препознавање на активностите на студентите надвор од часовите. Многу ученици од неговиот клас на ниво на бруцош ќе го пропуштат претстојниот час за да присуствуваат на конференција, и наместо да се фокусира на работата што би ја пропуштиле, Тагарт бил возбуден за нивните претстојни патувања, велејќи: „Пред да одите, безбедно патување во НАТС и моите цез пријатели, исфрлете го од паркот. Сакам да слушнам сè за тоа кога ќе се вратите“ (Snodgrass, 2020).

3.3 Поврзаноста на музичката интелигенција и компетенциите

Иако креативноста не се смета строго како интелигенција во парадигмата на Гарднер, дефиницијата за интелигенција предложена од овој автор (способноста да се реши проблем и/или да се направат производи што се вреднуваат во една или повеќе култури) се совпаѓа со основата на креативноста, дефиниција од некои автори. Кен Робинсон ја дефинира креативноста како „процес на оригинални идеи кои имаат вредност“ (Robinson, 2011, стр. 151), додека Mihaly Csikszentmihaly укажува на потребата социјалната или културната вредност на идејата или производот да се смета за креативна (Csikszentmihaly, 2013).

Од оваа точка на гледна точка, креативноста може да се смета како начин на интелигенција во акција. Креативноста, и музичката креативност и немузичката креативност, во голема мера е проучена. Сепак, релативно малку внимание е посветено на влијанието на правењето музика врз креативноста, особено врз немузичката креативност. Еден дел од истражувањето ја спореди измерената креативност меѓу оние кои активно се занимаваат правење музика и оние кои не се ангажирани.

Музичкото образование, во формална смисла, има многу пократка историја од онаа на музичкото искуство. Ширината на човечкиот музички ангажман стабилно еволуираше од почетните вокализации и ударните звуци преку сè поголем опсег на акустични и електронски инструменти. Музичарите отсекогаш учеле, ја копираше и ја проширувале

работата на другите музичари. Надвор од можностите за музичко учење на училиште, младите музичари често следат приватни часови по музика, учествуваат во црковни хорови или младински ансамбли во заедницата и им се придружуваат на своите врстници во формирањето на други музички групи. Преку овие активности, учениците развиваат широк опсег на музички вештини и навики кои може или не може да се усогласат со формализираните практики за музичко образование како што се претставени во училиштата. Навистина, училишната музика има тенденција да го усвои распространетиот модел „една големина одговара на сите, секој треба да знае“, и покрај фактот што „една големина“ ретко „одговара на сите“ (Kaschub & Smith, 2014).

Од друга страна пак, според истражувачите Илиев и Атанасова-Пачемска, најголем дел од компетенциите на утрешниот наставник зависат од истражување на сопствената пракса, комуникација за нашата пракса, споделување на резултатите од нашите активности. Истражувањето е доживотно учење базирано на практика, а рефлексивното дејствување е друга страна на учењето (Iliev & Atanasova-Pacemska, 2012).

На пример, Kiehn (2003) ги проучувал децата од второ, четврто и шесто одделение ($n = 89$) и открил слаба, но статистички значајна корелација помеѓу музиката креативноста и фигуралната креативност. Работејќи со 173 средношколци и 45 ученици кои не се по музика, Симпсон (1969) открил дека учениците по музика постигнале повисоки резултати на неколку елементи од Гилфорд тестовите за креативност, додека Namann, Bourassa и Aderman (1990) покажаа дека средношколците и студентите по музика имаат повисоки резултати на тестовите за креативност отколку оние кои не се музика специјалност. Ова беше особено изразено кај оние со повеќе од 10 години музичко образование.

Слично на тоа, Гибсон, Фоли и Парк (2009) користеле блиска инфрацрвена спектроскопија за да ги споредат студентите од класична музика со други слични студенти на креативни задачи. Музичарите покажаа зголемено конвергентно и дивергентно размислување во споредба со немузичарите, додека инфрацрвената спектроскопија откри поголема билатерална фронтална активност кај музичарите. Споредби на студентите по музика со оние кои работат во други области на уметноста (театарски и визуелни) и со контроли покажаа дека студентите по музика покажуваат поголема креативност од контролите, но не повеќе од студентите од другите области на уметноста. Колку е поголема музичката стручност на студентите, како што се оценува

според бројот на единици на часови по музика, толку е поголема нивната креативност (Хаман et al., 1991).

Во истражувањето со музичари и инженери од високо образование, Чаритон и Снелбекер (2007) открија дека музичарите постигнуваат повисоки резултати во општа и уметничка креативност, но дека нема значајни разлики во научната креативност. Музичарите имаат статистички повисоки нивоа на измерена општа креативност, креативни атрибути, креативен темперамент и толеранција на когнитивниот ризик. Големите национални извештаи за уметноста, исто така, ја истакнаа нивната важност во развојот на низа преносливи вештини, вклучително и оние поврзани со креативноста и критичкото размислување (национално советување – Комитет за креативно и културно образование (NACCCE), 1999 година).

Овој доказ, иако демонстрира врска помеѓу музичките вештини и креативноста, не го решава прашањето на каузалноста. Ова бара интервентно истражување во кое контролите се споредуваат со оние кои учествуваат во музички активности пред и по интервенцијата. Имаше многу малку интервентни студии фокусирајќи се на влијанието на активното правење музика врз општата измерена креативност. Две рани студии се фокусираа на музички интервенции со мали деца. Волф (1978) го проучувал ефекти од 30 минути дневна музичка настава за цела година кај првачињата. Оние кои учествуваа покажаа значителни зголемувања во креативноста и во перцептивните моторни вештини во споредба со контролите.

Калмар (1982) ги проучувал ефектите од пеењето и музичката групна игра двапати неделно во период од три години на деца од предучилишна возраст од три до четири години и открил дека овие деца постигнале повисоки резултати од контролите на креативноста, имаат повисоки нивоа на апстракција, и покажа поголема креативност во импровизирана куклена игра. Една понова студија се фокусираше на природата на музичката активност и нејзиното влијание врз музичката креативност. Куцупиду и Харгривс (2009) ги проучувале децата од шест години и ги споредувале оние кои имале можности за музичка импровизација со оние на кои часовите по Музика не даваат можности за креативност: изведбата на децата на Вебстеровите мерки за креативно размислување во музиката била оценета во однос на промените во екстензивност, флексибилност, оригиналност и синтакса. Активностите за импровизација значително го

поддржаа развојот на креативното размислување во споредба со дидактичкиот наставен метод.

3.4 Концепт и поим на компетентност во музикото образование

Општите компетенции на наставникот се применуваат во повеќе наставни активности; Оттука, може да се каже дека нивниот развој е еден од суштинските услови што ги предодредува способностите на наставниците да се прилагодат на променливиот свет и обезбедува успешно постигнување на целите на образованието и спроведувањето на образовните активности (Заеднички европски принципи за компетенции и квалификации на наставниците, 2005).

Општите компетенции на наставниците по Музика може да се дефинираат како способност да вршат пребарување на музички информации релевантни за образованието, да им дадат критички третман во смисла на уметност и етничка припадност, да поттикнат активна меѓусебна комуникација и соработка во музичките активности, способност за рефлексија, анализа, оценување и прилагодување на професионалните активности со цел подобрување (Опис на професионалните компетенции на наставникот, 2007).

Што се однесува до образовното значење на општите компетенции на наставниците, подеднакво е важно да се разбере теоретската на компетенциите и можностите за нивниот развој во современото високо училиште. Прво и најважно, студентите – наставниците од пред стаж, мора да ја препознаат важноста на општите компетенции во воспитно-образовните активности, преку откривање на аспектите на развојот на компетенциите уште во текот на студирањето и со имплементирање на стекнатите способности во наставната практика.

О. Plutoc смета дека таквата компетентност е „интелектуална и когнитивна активност на наставникот претставена во форма на длабок интерес и силна волја да стекне знаење за иновативните технологии за учење акумулирани во образовниот простор, проширување на образованието на личноста, погледот, ерудицијата и насочени кон долгорочен развој на образовните активности“ (Plutoc, 2020); Л. Куземко ја претставува оваа дефиниција како „логична комбинација на теоретско знаење, начини на организирање на образовниот процес во образовните институции и практични вештини за примена на дизајнираната образовна активност, за анализа и оценување на резултатите“

(Куземко, 2015); Л. Тишакова го толкува овој концепт како „образование кое содржи знаења, технолошки вештини, креативни и технолошки способности, технолошка рефлексија како и професионални квалитети“ (Tyshakova, 2005). Според тоа, мислењето на Л. Критичката анализа на споменатото горенаведено истражување ни овозможи да означиме дека технолошката компетентност на идниот наставник-музичар е интегрална компонента на професионалната компетентност на современиот наставник (и училишен и универзитетски наставник), динамично професионално и лично образование обезбедено од збир на светогледни вредности на уметничко технолошко искуство, технолошко знаење и вештини, утврдување на способноста за совладување и примена на технологиите за музичко учење во образовниот процес со цел ефективно да се обезбедат музички и педагошки активности.

Следствено, во процесот на теоретското истражување беше извршена анализа на современи технологии на наставата по Музика, кои се класифицирани на следниов начин: технологии насочени кон совладување на музичко-изведувачките и музичко-методските основи; информатичките и компјутерските технологии во учењето на далечина, особено насочени кон подучување на музичката уметност, совладување на основите на опремата за засилување на звукот од идните изведувачи и наставници по музика; технологии кои имаат здравствен фокус. Благодарение на примената на методот на класификација, на идните професори по Музика им беше овозможено да ги совладаат технологиите на музичкото образование.

Врз основа на разјаснувањето на функциите на активноста на наставниците по музика, ја потврдивме структурата на технолошката компетентност на идните наставници по музика, која се состои од следните компоненти: аксиолошко-културна, епистемолошка-емотивна; технолошки и оперативни; креативни и професионални.

Според истражувачите, на активните и интерактивни методи на настава/учење треба да им се даде приоритет во развојот на општите компетенции на наставниците по музика пред стаж (Buehl, 2008). Еден од методите што ги водат наставните пристапи кон интерактивниот начин на учење е проектниот метод (акционо истражување) (Adderley, et al., 1975).

Во наставните програми за музичко образование, ваквите проекти може да се применат во изучувањето на главните предмети (како независна форма на учење) (Lasauskienė, 2012).

Сепак, нема доволно длабинско истражување кое ги анализира можностите за развој на општите компетенции на универзитетите преку проектниот метод (Basbay и Ates, 2009).

Слично на тоа, влијанието на музичките активности врз развојот на општите компетенции на учениците сè уште не е целосно откриено со помош на емпириско проучување (Tavoras, 2011).

Имајќи го предвид нејзиниот огромен придонес во сеопфатниот развој на децата, музиката треба да биде составен дел од образованието во образовните институции, каде што децата обично поминуваат повеќе време отколку дома со своите родители. Според Левиновиц (1998), раното детство е фаза која се карактеризира со брз развој темпо, кое може да се поддржи со изложување на музика. Развојот на основните музички компетенции треба да се одвива во раното детство бидејќи искуствата на децата со музика на возраст од три до пет години имаат важен ефект врз нивните музички способности подоцна во животот (Гордон, 1998).

Професионалните компетенции и професионалните идентитети на наставниците од предучилишна возраст (Coldron & Smith, 1999) одредуваат дали тие ќе го препознаат и поттикнуваат развојот на потенцијалот на децата во музиката и нивните уникатни таленти или не. Шагуд (Šagud, 2006) исто така нагласува дека наставниците од предучилишна возраст го поттикнуваат (или го инхибираат) развојот на децата со примена на соодветни (или несоодветни) наставни практики (Šagud, 2006).

Оттука, наставниците треба да развијат различни компетенции во различни области, а високообразовните институции треба да им помогнат на студентите за образование на наставници да развијат широк спектар на компетенции.

Еден сет на компетенции што треба да ги развие секој наставник во раното детство и предучилишна возраст се музичките компетенции. Многумина веруваат дека немаат чувство за ритам или музички талент, што имплицира дека музичкиот талент е вродена способност што некои ја поседуваат додека други не. Блекинг (1995) ја смета музиката како универзална сопственост на човештвото, додека Хоџис и Хак (1996) истакнуваат дека

„сите луѓе, без оглед на времето и местото, учествуваат во музичкото однесување“ (Hodges & Haack, 1996, стр. 473).

Некои истражувачи, исто така, сметаат дека потенцијалот за создавање музика е својствен за луѓето исто како и јазичните способности (Wallin et al., 2000).

Ерлин и Валерштет (2014) открија дека поголемиот дел од наставниците во раното детство и предучилишна возраст веруваат дека музичките и уметничките вештини се вродени и можат да се подобрат под одредени услови до одреден степен. Сепак, според Кемпе и Вест (2010), таквите компетенции се општествено определени и затоа е погрешно да се смета некој за музички или немузички.

Пример, суштинските карактеристики на наставата може да вклучуваат: посветеност на музичка извонредност, посветеност на растот на учениците, познавање на ефективни стратегии за вежбање, организација, добро управување со училищата и вештини за дисциплина, способност за ангажирање и работа со луѓе (ученици, родители, други наставници итн.) и искуство во режија на хор. Најсуштинската лична вештина е желбата да се биде наставник по хорска музика. Ако ја сакате хорската музика и идејата да го споделите тој ентузијазам со вашите ученици, ја имате вистинската мотивација за развивање на личните вештини потребни за предавање. Секоја посветеност бара напорна работа, но желбата да го правите она што го сакате го прави труд на љубов (Ward-Steinman, 2010).

Мекферсон и Вилијамон (2006) ја нагласуваат општата средина како најкритичниот фактор што влијае на развојот на целосниот музички потенцијал на детето. Тоа зависи од поддршката што детето ја добива од родителите, наставниците и врсниците во однос на учеството во уметнички активности (Роуз, Цоли и Буркит, 2006).

Наставниците од основните училишта имаат најважна улога во креативниот развој на децата, бидејќи тие се квалификувани да планираат и спроведуваат уметнички активности.

Според Олсон (1994), сите добри интервенции на наставниците се засноваат на разбирањето на децата. Затоа, компетенциите на наставниците треба да се засноваат на истражување, валидација, евалуација и процедурално учење. Покрај тоа, наставниците треба да бидат рефлексивни практичари кои се вклучуваат во интроспекција, преземаат одговорност за своите одлуки и постапки и се отворени за нови идеи, самокритика и

можност за правење грешки на работното место. Тие треба да ја развијат таа практика со размислување за нивните постапки пред и по некоја активност, како и за време на нејзиниот тек (Šagud, 2006).

Саморефлексијата им овозможува на луѓето да им дадат значење на нивните искуства, да го истражат нивното разбирање и верувања за себе, да спроведуваат самооценување и да ги променат своите мислења и однесување како резултат на тие процеси (Bandura, 1986).

Наставничката компетентност и нејзината проценка беа сериозно загрижувачки во развиените земји. Ова е одговор на јавниот притисок од засегнатите страни врз училиштата за подобро и поефективно образование на учениците. Компетентноста на наставникот ја подобрува способноста на наставникот да создаде фер, разбирање и прифаќање на различни ученици, идеи, искуства и позадини. Судејќи според улогата што наставникот ја игра во животот на учениците и општеството како целина, се верува дека ако наставникот влијае на погрешни информации или знаење на учениците, тоа би можело да влијае на генерациите што сè уште не се родени. Освен тоа, неспособноста на наставникот може да резултира со намалено запишување и подеднакво да го намали квалитетот на академското достигнување на ученикот. Оттука, потребата периодично да се оценува компетентноста и успешноста на наставникот. Компетентноста на наставникот по Музика има големо влијание врз ученикот бидејќи компетентноста на наставникот за предметната материја е предуслов за ефективна настава. Сахан (2009) во својата студија за компетентноста на наставникот и постигањата на учениците нагласи дека основните области на компетентноста на наставникот вклучуваат совладување на предметот, разбирање на човечката природа, интерес за континуирано професионално усовршување и знаење за достапност за примена на принципите на наставата.

Во Холандија, како и во другите земји, на оценувањето на наставниците му се посветува поголемо внимание поради зголемениот простор за креирање политики од страна на училиштата, чија една од последиците е да се овозможи диференцијација на позицијата и платата (Verloop, 1999; Straetmans и Сандерс, 2001).

Покрај тоа, закон усвоен во Холандија предвидува дека професионалците во образованието мора да ги задоволуваат барањата за компетентност. Холандската фондација за професионална наставна компетентност (SBL, 2003) формулираше барања за

седум домени на компетентност кои се сметаат за клучни за почетниците наставници. Овие идентификувани домени бараат периодична проценка за нивната релевантност. Фокусот за развивање инструменти за оценување е на добивање на најдобри можни докази за компетентноста на наставниците. Ова треба да зависи од степенот до кој е застапен целосниот процес на компетентно извршување, т.е. одлуките на наставникот, активностите на наставникот и активностите на учениците. Конечно, треба да се избере збир на задачи и ситуации на задачи кои може да се сметаат за репрезентативни, и квантитативно и квалитативно за доменот на компетентност што се проучува.

Следејќи го моделот на компетентна изведба, критериумите треба да започнат со пожелни активности за учење и исходи кај учениците, од кои може да се извлечат прифатливи постапки и одлуки на наставникот. Сè повеќе домени на компетентност се наведуваат на овој начин, не фаворизирајќи одредена линија на дејствување, туку опишувајќи широки категории на активности и развивајќи пожелни активности за учење. Дополнително, за да се разликуваат нивоата на пожелни перформанси, може да се направат систематски споредби помеѓу почетниците и експертите во рамките на една професија.

Во текот на историјата на оценувањето на наставниците беа нагласени неколку различни елементи на наставата и учењето: особини на личноста кои помагаат да се направи успешен наставник; суштински елементи на знаење кои вклучуваат содржина на предметот, размислување на наставникот во рамките на една дисциплина; форми на однесување на наставникот кои придонесуваат за перформансите во учењето; практично знаење и субјективни теории на наставниците кои ги одредуваат постапките на наставниците во конкретни наставни ситуации и наставата како промовирање моќни активности за учење меѓу учениците.

Сите одделни елементи на наставата опфаќаат некои аспекти на компетентноста на наставникот, но ниту еден од нив целосно не ги опишува или објаснува варијаблите за оценување на наставата и учењето по музика. Врз основа на прегледите на литературата, не постои соодветна здрава и широко заснована научна рамка за тоа што претставува проценка на компетентно музичко предавање во Нигерија. Затоа, потребен е унифициран сеопфатен концепт на наставата по музичка училница за да се земат предвид сите

различни елементи што се потребни при оценувањето на наставата и учењето по Музика во насока на подобрена компетентност на наставникот.

Концептот на компетентност, како што е објаснето од Вестера (2001), е силно поврзан со способноста за совладување сложени ситуации и оди подалеку од нивоата на знаење и вештини за да вклучи објаснување за тоа како знаењето и вештините се применуваат на ефективен начин (Пасос, 2009).

Постојат две различни значења на компетентноста во образованието. Од теоретска гледна точка, компетентноста се подразбира како когнитивна структура која го олеснува одреденото однесување. Од оперативна гледна точка, се чини дека компетентноста покрива широк опсег на вештини и однесувања од повисок степен што ја претставуваат способноста за справување со сложени, непредвидливи ситуации. Оваа оперативна дефиниција вклучува знаење, вештини, ставови, метакогниција и стратешко размислување и претпоставува свесно и намерно донесување одлуки (Вестера, 2001).

3.5 Мерење на компетенциите на наставниците по Музика

Компетентноста на наставникот по Музика може да се подели во различни категории. Тие се професионални, когнитивни, афективни, психомоторни и педагошки. При развивањето инструменти за оценување на наставниците по Музика, постои потреба да се работи кон заеднички поглед на компетентна настава и претставници на професијата. Резултантниот поглед на оваа интеракција може да биде хибрид од сите видови погледи на наставата што може да се усвојат во формулирањето на рамки за компетентни перформанси кои мора да се применуваат за големи групи наставници или специфичен поглед за организации кои работат според одредена мисија.

Основата на таквото оценување мора да содржи преглед на аспектите на компетентноста, ситуациите во кои тие мора да се покажат и посакуваниот степен на владеење. При оценувањето на наставниците по музика, набљудувачот или оценувачот мора да бидат обучени за музика бидејќи музиката е предмет кој е домицилен со три домени на учење – когнитивен, афективен и психомоторен.

Оценувањето на наставникот по Музика со општо мерење на компетентен наставник можеби нема целосно да ја опфати ефективностa и нивото на компетентност на наставникот по Музика. Општиот мерило вклучува наставник кој користи различни

методи, поврзувајќи ги целите со интересите и потребите на учениците, наставникот го структурира однесувањето на учениците, наставникот го следи времето на задачата на учениците и наставникот ги користи идеите на учениците. Овие компетенции, кога се присутни кај наставникот по Музика, се покажа дека позитивно го менуваат ставот на учениците, вниманието, но не и музичките достигнувања и изведбата.

Taebel (1990) го потврди ова кога вели дека оценувањето на наставниците по Музика без да се земе предвид уникатноста на предметот, не е праведно. Тој забележува дека „...важно е наставниците по Музика да бидат правично вреднувани на начин кој е чувствителен на уникатните карактеристики на музичкото предавање и учење“. Тој прилично убедливо тврди дека заедничката перспектива на наставата (моделот на експлицитна настава) се потпира на критериуми кои се несоодветни за наставата по Музика. Тој ги предлага следните подобрувања во тековните системи за оценување со цел тие да бидат пофер кон наставниците по Музика: инструментот за набљудување во училишната треба да биде што е можно пообјективен, прирачникот за набљудувачите треба да содржи примери за наставата по Музика, обуката за набљудувачи треба да вклучува дискусија и набљудување на часови по Музика и разгледување на проблемите својствени за користење на алатката за набљудување на час за музички изведби, инструментот за набљудување треба да ги наведе однесувањата кои се важни за оценување на перформансите на наставникот по Музика во училишната, како што се демонстрација, точност на откривање грешки и соодветност на повратните информации.

Одговорите на музичките изведби треба да се кодираат одделно од одговорите во однесувањето или вербалните, ако резултатите на наставникот по Музика значително се разликуваат од нормата, тогаш треба да се усвојат посебни норми за да им се овозможи на наставниците по Музика да се споредуваат само едни со други и активностите за професионален развој специфични за наставникот потребите треба да произлезат од евалуацијата.

Ацибулу (1999) дефинира што значи компетентен наставник по Музика, односно тој се карактеризира со добри лични квалитети, музички компетенции и професионални квалитети. Таа понатаму наведува дека наставниците по Музика мора да бидат способни да настапуваат со музичко разбирање и техничко владеење. Наставниците мора да бидат способни да свират придружба, да бидат способни да пеат, да диригираат, да

компонираат, како и да го надгледуваат и оценуваат изведбата на другите. Ова покажува дека компетентноста на наставникот по Музика се карактеризира со изведба на соодветни музички вештини со соодветни педагошки вештини.

За да се разграничат областите на компетентност, неопходно е да се избере она што е карактеристично за соодветно професионално функционирање и она што е критично за функционирањето. Поаѓајќи од оваа рамка на компетентност, важните прашања се: Што се очекува од наставниците по музика да покажат и до кој степен? Какви достигнувања на учениците може да се очекуваат од активностите на наставникот? Преку кои дејствија и процеси на донесување одлуки наставниците би можеле да придонесат за постигањата на учениците? Со оглед на овие три прашања беа поставени три рамки за да се грижат за наставниците, училницата и целиот процес на настава и учење по Музика.

Моделите се: Блумовата таксономија на учењето, Мицеловиот модел на настава претставен од Данкин и Бидл (1974) и Вестера модел (1975).

Во мерењето на компетенциите на наставникот по музика, главниот фокус треба да биде музичката когнитивна компетентност, афективната, психомоторната и педагошката компетентност. Когнитивната компетентност вклучува знаење на наставникот за музиката како предмет. Ова вклучува познавање на музичката теорија, музички концепти како ритам, мелодија, хармонија и пишување музика. Способноста да се создаде соодветна и оригинална музика е исто така дел од когнитивната компетентност. Наставникот исто така треба да биде опремен со високо ниво на музичко разбирање, анализа и интерпретација на музичките нотации. Афективната компетентност вклучува правилен став и вредност кон музиката. Оваа компетентност му помага на наставникот да ја цени музиката и да постигне ефективни вештини за слушање. Тоа се одразува во моторните реакции на наставниците по музика, бројот на препознаени звучни карактеристики и видовите на препознаени звучни карактеристики. Може да се мери и преку одржлива музичка меморија, разбирање и одговор на различни периоди и типологии во музиката (Snodgrass, 2020).

Психомоторната компетентност вклучува изведувачки вештини на наставникот по музика. Ова е поделено на: пеење, танцување и свирење на музички инструменти. Компетентноста за пеење е вродена во прикажувањето на тонската стабилност, изразниот квалитет, ритмичката точност, мелодиската точност, добрата артикулација и моторната

реакција на наставниците. Компетентноста за свирење или западни или африкански музички инструменти вклучува мелодиска точност, ритмичка точност, артикулација, јасност на тонот и изразен квалитет. Танцувањето вклучува соодветност на танцот, оригиналност, добра координација, видови и разновидност на потези (Snodgrass, 2020).

Педагошката компетентност е способност на учениците на ефективен начин да им се пренесе музичко знаење. Тие вклучуваат добри наставни методи, јасност на гласот, добро пишување на табла, компетентност и зајакнување на одговорите на учениците. Наставникот исто така мора да биде опремен со техники за оценување и општо музицирање (Snodgrass, 2020).

Професионалната компетентност е способност да се извршуваат должностите на нечија професија генерално, или да се изврши одредена професионална задача, со вештина со прифатлив квалитет. Професионалните компетенции за музика се оние работи што се очекуваат од наставникот по музика кои се развојни, непостојани и зависни од контекст. Професионалните компетенции на наставникот по Музика вклучуваат дисциплина, добро облекување, срдечни односи со учениците и да се биде добар пример. Исто така, вклучуваат познавање на техниките за настава по Музика, вклучување на учениците со музика на смислен начин, ефикасно спроведување на наставната програма за Музика, оценување на способностите на учениците во различните аспекти на музиката; и објаснување и демонстрирање на музички концепти“ (Ballantyne, 2006: 41). Во прилог на истражувањето е поставена табела со листа на компетенции по групи и подгрупи.

Когнитивни компетенции

- ✓ Музичко знаење
- ✓ Пишување музика
- ✓ Музичко читање
- ✓ Создавање музика (композиција)
- ✓ Соодветност-адаптација
- ✓ Афективни компетенции
- ✓ Моторни реакции
- ✓ Слушање музика
- ✓ Број на познати звучни карактеристики
- ✓ Видови на познати звучни карактеристики

- ✓ Идентификација на периоди и типологии во музиката
- ✓ Музичка меморија

Психомоторна компетентност

- Пеење
- Стабилност на тоните
- Експресивен квалитет
- Точност на ритамот
- Артикулација
- Моторна реакција
- Точност на мелодијата

Играње со музички инструменти

- Точност на мелодијата
- Точност на ритамот
- Јасна артикулација
- Јасност на тонот
- Експресивен квалитет

Танцовачки перформанси

- ✓ Соодветност
- ✓ Координира
- ✓ Видови движења
- ✓ Координација на движењата

Педагошка компетентност

- План за лекција
- Наставни процедури
- Поседување на предметот
- Добри наставни методи
- Водечки материјали (разновидност)
- Управување со училницата
- Јасност на звукот

- Добро пишување на табла
- Учество и вклученост на студентите
- Зајакнување на одговорите на учениците
- Техники за проценка
- Општа поделба

Стручна компетентност

- Искрена врска со персоналот
- Искрена врска со ученици
- Дисциплина
- Добра облека
- Добра организација
- Почитување на авторитетот

Овој лист за оценување е список на набљудувани и мерливи очекувани компетенции што се очекуваат од наставникот по музика. Дизајниран е како инструмент за периодично оценување на наставата по музичко за наставниот кадар во основните паралелки. Наменет е квантитативно да се оценуваат наставниците за професионален развој на две години. Инструментот четириесет и четири (44) ставки дава вкупно сто триесет и два (132) оценки, од кои компетентен наставник може погодно да постигне сто оценки (100). Просечен резултат кој е помал од шеесет (60) значи дека на таков наставник по Музика му недостасува соодветна компетентност. Ова може да се поправи со тековната обука. Овие компетенции може да се проценат со користење на три основни алатки; техники на набљудување, техники на интервју кои собираат евалуации на музичката програма од учениците и наставниците во училницата и длабинска конференција со наставникот по Музика.

3.6 Компетентност на наставниците по Музика и постигања на учениците

Наставата и учењето музика со децении трпат несреќни ситуации во нигериските основни училишта. Причината за ова според Еквеме (2009) е недостигот на кандидати за професијата наставник по Музика поради слабото почитување и лошиот однос кон музиката во општеството. Многу повеќе е несоодветното периодично оценување на

наставниците по Музика поради недостаток на соодветни инструменти за оценување. Нвакего (2006) во својата студија за компетенциите потребни за ефективно предавање по Музика во основните училишта идентификуваше триесет и шест (36) ставки од компетенции и ги подели во седум кластери кои се сметаат за клучни за ефективна настава по Музика. Овие кластери ја вклучуваат личноста на наставниците, знаењето за предметот, наставниот пристап, посебните вештини, управувањето со часовите, управувањето со ресурсите и техниката на оценување. Резултатот од студијата покажа дека наставниците по Музика кои го сочинуваа примерокот за оваа студија го сметаа разбирањето на предметната материја и користењето метод зависно од уживањето како најзначајна компетентност за ефективно предавање музика. Затоа, ефективното предавање по музика може да се постигне со усогласување на музичките можности и предизвици со развојните компетенции на наставниците на начин што ги одржува учениците ангажирани.

Компетентноста на наставниците се манифестира во она што го прават наставниците и учениците во училницата. Тие зависат до одреден степен од компетенциите што ги носат во процесот на настава и учење. Во моделот на Huit (1995), овие се означени како влезни променливи.

Најуспешните наставници покажуваат сочувство за своите ученици и го следат мотото прво луѓето, а потоа учениците. Околината во училницата е од витално значење и секој ефективен наставник намерно се обидува да создаде безбеден, ангажиран и гризлив простор за испрашување и раст. Мнозинството музички инструктори и успешни наставници одговараат на прашањето: „Како изгледа успешен студент?“ Додека неколку наставници ги спомнаа оценките, успешното поставување во училишта или оркестри, па дури и присуството на часови, повеќето се фокусираа на успехот на учењето. Успешниот студент е „ангажиран, посветен на учење и подготвен да поставува прашања“, „оној кој развива способност да стане доживотен и независен ученик. Успешниот ученик би сфатил дека за развој на вештини е потребно време, напорна работа и напор и би ги прифатил тие можности да се подобри, да испроба нови работи, да поставува прашања за методите и пристапите и да бара предизвици (Snodgrass, 2020).

Поткатегоријата на карактеристики на наставникот вклучува специфични компетенции кои вклучуваат такви варијабли како когнитивни, афективни, психомоторни

и педагошки. Тие понатаму се разделени на знаење и разбирање на музиката, став и интерес за музика, способност за свирење музички инструмент и способност за предавање музика. Други се вредности и верувања; знаење на студентите и процесот на настава/учење; вештини за размислување, комуникација и изведба; и личноста. Ако наставникот е компетентен до степен до кој може да пренесе знаења или вештини, тогаш тој наставник е поверојатно да ги користи знаењата и вештините што ги има, а учениците имаат поголема веројатност да учат.

Втора поткатегорија на инпути се карактеристиките на ученикот. Ова ги вклучува сите описи на студенти кои би можеле да имаат влијание врз процесот на настава/учење и исходот на учениците. Навиките за учење, стилот на учење, возраста, полот, полот, расата, етничката припадност, мотивацијата и моралниот, социо-емоционалниот, когнитивниот и развојот на карактерот стануваат важни во односот на процесите во училиницата и однесувањето и училишните постигнувања. Иако првично не ги менуваме карактеристиките на учениците што секој ученик ги носи во училиницата, наставникот може да го организира процесот на настава и учење и да го измени искуството на секој ученик.

Она што следува е објаснување на некои од тензиите во средината за учење:

(1) односите меѓу наставниците по музика и учениците и прашањата за моќ заплеткани во тој однос;

(2) променливите простори каде што се одвива музичкото образование;

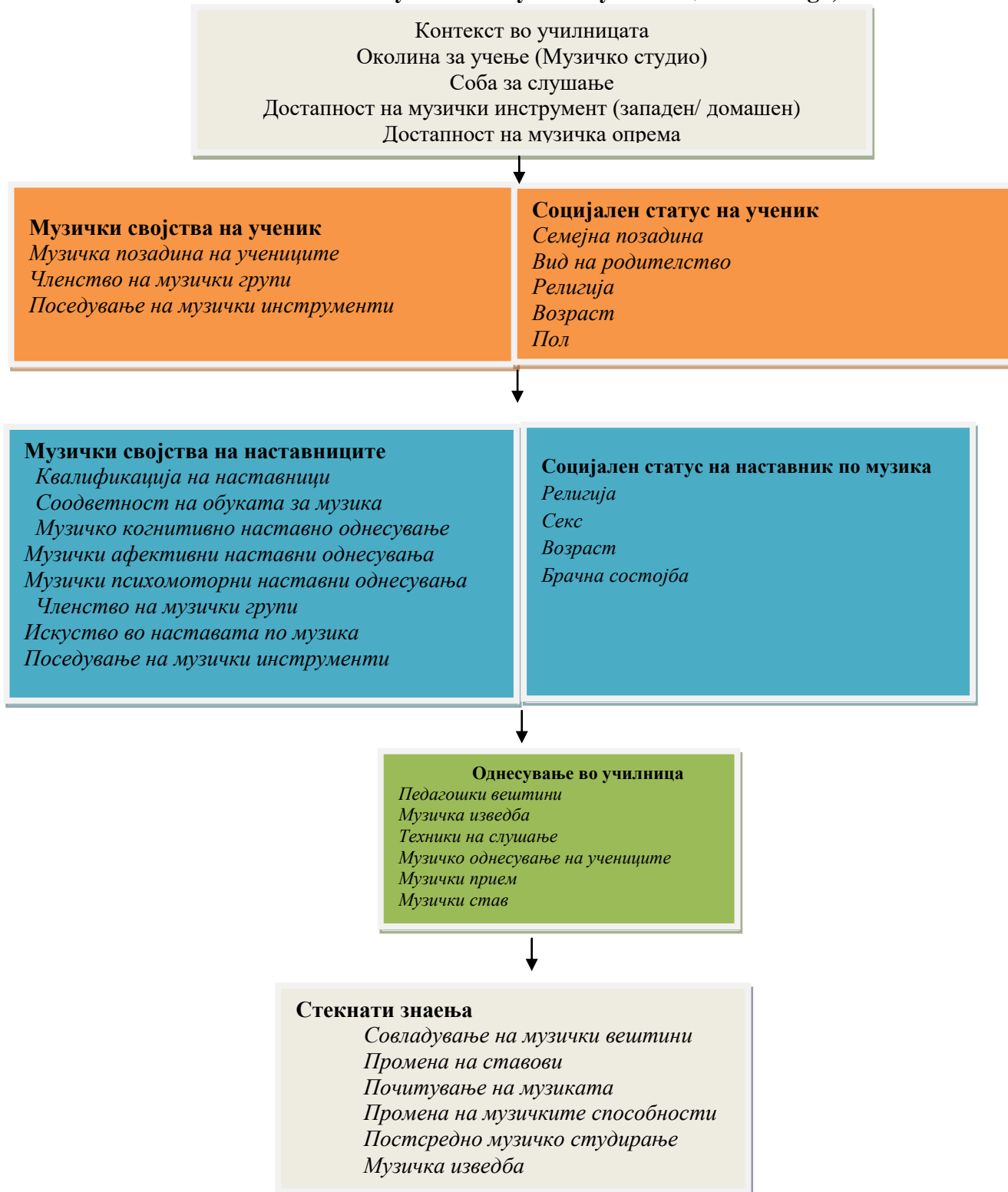
(3) надворешните фактори кои влијаат на музичкото образование, училиштата и учењето;

(4) потребата од образовни промени што се сопоставени со барањата за лиценцирање; и

(5) потребата да се работи во постојните структури на училиштата и заедницата додека се случуваат промени (Kaschub & Smith, 2014).

Ова резултира со различни исходи, кои пак стануваат влез за следниот циклус на учење. Втората рамка за оценување на музичкото предавање и учење преку наведените варијабли ги одразува овие. Оваа рамка наведува дека компетентноста за предавање по Музика се рефлектира во последиците од постапките на наставниците, а најважни се активностите за учење на учениците и академските достигнувања.

Рамка за настава и учење во музичка училишница – Odunuga, 2018



Компонентата „дејствија“ се однесува на професионални активности кои го поттикнуваат учењето на учениците или други последици. Контекстот на оваа рамка за музичко предавање и учење вклучува добивање информации за постојната ситуација за учење за да се одлучи за потребите на музичката едукација и да се утврдат целите на музичката програма.

Показатели за тоа се средината за учење (училиште, заедница, студио, слушалки и контексти во училницата), достапноста на опрема за музичко учење (магнетофон, видео машини, микрофони, музички штанд, звук итн.) и музички инструменти (пијано, електронска тастатура, месинг, дрвен ветер, гудачки и перкусии, идиофони, аерофони, хордофони и мембранофони), потекло на учениците (семејство, видови на родителство, религија, националност и слично...), нивните претходни знаења и вештини за предметот, нивниот интерес и ставови кон учењето и нивното учество во училишните и музичките активности.

Влезот се фокусира на придонесот на наставниците во процесот на учење. Ова вклучува информации за наставната квалификација на наставникот, соодветноста на музичката обука, членството во музички групи, наставното искуство, когнитивното, афективното и психомоторното наставно однесување на наставниците по Музика, поседувањето музички инструменти. Тоа го вклучува и социјалниот статус на наставникот по Музика, односно религија, пол, возраст и брачен статус.

Потенцијалните музички едукатори мора да бидат подготвени да обезбедат можности за учење прилагодени на потребите на сите студенти. Тие вклучуваат специјализирани популации кои зборуваат ограничен англиски јазик или кои имаат услови кои влијаат на начините на кои тие учат. За да го сторат тоа, наставниците од пред стаж треба да бидат способни да ги идентификуваат клучните фактори кои влијаат на дизајнот и имплементацијата на ефективни можности за учење (Kaschub & Smith, 2014).

Процесот се однесува на односот на наставникот и учениците бидејќи влијае врз учењето и академските достигнувања на учениците. Процесот ја опишува интеракцијата помеѓу наставникот и ученикот во процесот на настава – учење. Ова го вклучува однесувањето на наставниците во училницата кое вклучува компетентност за педагошки вештини, музичка изведба, техники за слушање и музичко однесување на учениците што вклучува музички прием и музички став на учениците. Вклучува и користење на

соодветни методи на настава. Аутпутот го проучува ефектот на програмата врз ученикот. Ова ги вклучува стекнатите знаења и вештини и промената на ставовите како резултат на наставата и учењето. Исто така, вклучува раст на ученикот и долгорочни ефекти врз ученикот. Тие ќе се мерат според напредокот во музичкото знаење, совладувањето на музичките вештини, практиките, промената на ставовите, вреднувањето на музиката, како и високите оценки на курсот и бројот на ученици кои продолжуваат да го изучуваат предметот на високо средно училиште. Како наставник по Музика:

- планира индивидуални часови и севкупни шеми на работа за учениците;
- развива знаење за материјалите и репертоарот за учениците во различни фази од нивниот музички развој
- одржува индивидуални и/или групни часови
- учи обука и теорија на увото, како и инструментална техника и интерпретација
- внесува студенти за музички испити
- работи заедно со наставниците во училиницата на музички активности
- поставува задачи и ја оценува работата на ученикот
- комуницира со родителите за лекциите и напредокот на нивното дете
- организира и посетува можности за изведба на учениците
- ги подготвува учениците за изведби, испити, аудиции и фестивали
- ги поддржува учениците во нивната употреба на музичката технологија, постојано да бидат во тек со музичките софтверски алатки
- планира и работи на сопствен професионален развој преку стекнување на понатамошни квалификации за настава и продолжување на сопствената изведбена активност.

Суштината на ова истражување е да даде сеопфатен поглед на наставата и учењето по Музика и варијаблите кои се соодветни за неговиот развој. Се очекува дека доколку променливите се задржат функционални и сервисирани, ќе има забележителен напредок и напредок во компетентноста на наставникот и академските музички достигнувања и музичарството на учениците.

Во литературата, различни елементи на компетентноста на наставникот се нагласени низ историјата на оценувањето на наставниците. За секоја од овие концепции за добра настава беа користени специфични инструменти за оценување. При развивањето на

доменот на компетентност, содржината на оценувањето треба да биде релевантна и репрезентативна за наставничката професија. Прегледите на содржината се користат за да се постават границите во кои се прават заклучоци за компетентноста на наставниците. Рамките презентирани во ова истражување ја гледаат училницата како контекст на учење, карактеристиките на наставникот и учениците, нивниот социјален статус како влез, односот наставник-ученик како процес и стекнатото знаење како резултат. Исто така, се наведува дека компетентноста за настава по Музика се рефлектира во последиците од постапките на наставниците, а најважни се активностите за учење на учениците. Дејствата на компонентите се однесуваат на професионални активности кои го поттикнуваат учењето на учениците или други последици. Конечно, се разгледаат трите домени на компетентност и трите компоненти на музиката (пеење, свирење музички инструмент и танцување) кои треба да бидат подеднакво оценети кон подобрена компетентност на наставниците по музика. И според тоа, за да станете професор по Музика, ќе ви требаат:

- ентузијазам за музика и способност за мотивирање на учениците
- добро познавање на низа музички стилови
- вештини за свирење инструмент или пеење
- наставни вештини
- трпелив и охрабрувачки пристап
- добри комуникациски вештини
- компјутерски вештини, доколку работите во образовна средина.

Различни емпириски анализи за тоа како функционираат наставниците, емпириското повторно истражување на варијаблите кои придонесуваат за повисоки перформанси во учењето и мешавината на научни и практични перспективи придонесуваат за прифаќање и практична употребливост на инструментите (Beijaard и Verloop, 1996; Duke и Stiggins, 1990 Уленбек, 2002). Користејќи ги овие варијабли на компетентноста на наставникот по Музика како интерпретативна рамка за оценување и земајќи ги предвид критериумите за валидност на конструкцијата, може да се опишат последиците за изградбата на доменот на содржината и процедурите за собирање докази за компетентност. Во овој контекст, три работи заслужуваат поголемо внимание: содржината, теоријата и процесот.

Современото музичко образование се перципира како процес кој ги интегрира создавањето, креативните идеи и нивната практична имплементација, ги развива музичките вештини, вредностите и разбирањето на музиката. Според З. Ринкевичиус (2005), изведувајќи ја улогата на творец и со помош на експресивност, наставник по Музика е способен да всади искусни емоционални вредности во училницата. Наставникот по Музика, како креативна личност, може да го претстави својот предмет на оригинален и карактеристичен начин, комуницирајќи со учениците, поттикнувајќи го нивниот уметнички вкус и креативно размислување. Музичкото образование е дел од општото образование на учениците. Особено важно обезбедување на секој ученик со основите на културната свест и музичка компетентност, развивање на емоционална и креативна личност, која е подготвена и способна да учествува во музичкиот живот во различни форми (литванска рамка за основно и општо образование, 2008).

Сепак, музичкото образование во училишната практика сè уште се перципира традиционално, без соодветно разгледување на динамиката на развојот на општеството и квалитативно новите компетенции.

Според М. Л. Марк, и П. Мадурa (2010), Г. Гапшите и N. Bankauskienė, (2016), проблемот со компетентноста на наставниците по музика од општо образование е многу важен и неопходно е да се бараат начини и средства за подобрување на овие компетенции. S. Kauffeld (2006) наведува дека компетенциите можат да се поделат во четири главни категории: професионални компетенции (на пр. познавање на процеси), методолошки компетенции (на пр. техники за да се структурирате себеси), социјални компетенции (на пр. општествено соодветно однесување во интеракциите) и лични компетенции (на пр. стратегии за справување со себе, на пр. саморефлексија). Според авторот, резултатите покажуваат дека хипотезите се целосно поддржани за методолошка компетентност, делумно поддржани за професионална и самокомпетентност и не се поддржани за социјална компетентност.

Понатаму, професијата наставник по Музика вклучува многу области во кои може да се претстави себеси не само како наставник по Музика, туку и како уметник. J. Lasauskienė (2010), на пример, ги разликува функциите на професионалната активност на наставникот по Музика: тој или таа може да ги организира активностите на часот, да подготвува и организира настани од организација или заедница, комеморативни и

тематски концерти, музички проекти, да организира неформално образование, да води оркестри, хорови, вокални и инструментални ансамбли и солисти. Кога се дискутира за изразувањето на компетенциите на наставникот по Музика во општо образование, Н. Šečkvienė (2008) забележува дека наставникот по Музика мора да има добро познавање на системските основи на посебните музички предмети, професионалното музичко изразување на наставникот е многу важно, самиот наставник или самата треба да учествува во некои изведувачки активности, постојано да се акумулира, да ги ажурира своите музички естетски искуства и да може да им ги пренесе овие вредности на учениците.

Нам ни е јасно дека имаме прагматичен и концептуален предизвик кога програмите за образование на наставници по Музика остануваат отпорни на фактот дека наставата е *sui generis* претпријатие кое бара развој на наставата исто како и музичарството. Поголемиот практичен ангажман во наставата треба да започне во првата година од наставата – олеснувајќи го товарот што моментално се става на студентска настава – и силна концептуална формација на наставата, исто така, мора постепено да ги следи учениците во текот на четирите години од нивното образование. Ова традиционално е параметарот преку кој се замислува музичарството на диплома, но некако остануваме прифатливи дека слична рамка за настава или не е остварлива или непотребна. Распространетата вообичаена претпоставка широко изразена во денешниот општ јазик е дека „учителството“ и музичарството се, подеднакво, вокација и „талент“. Проблемот е што едноставно не им се дава иста вредност, простор или разгледување во нашите наставни мапи (Kaschub & Smith, 2014).

Слично, Е. Балчитис (2008) нагласува дека наставникот по Музика мора да знае да свири пијано и други инструменти, да има добро развиен музички, вокален слух и глас, водечки хорови, инструментални и вокални ансамбли, оркестри, да знае да диригира оркестри и да едуцира солисти, да може да планира и изведува часови по музика во различни фази од образованието, да знае добро за програмите за музичко образование, образовните системи, учебниците и другите образовни помагала, да разбира и применува модерни технологии и согледување на етно културата и сл. Да се биде професионален наставник по Музика бара повеќе од само музички вештини и разбирања (формални и/или неформални) или практично знаење и искуство. Овие способности и квалитети се

неопходни, но не и доволни за да се научи музиката смислено, мудро, ефективно и сочувствително (Елиот, 2012).

Може да се забележи дека професијата наставник по Музика е широка и повеќеслојна и многу важна во денешното образование, бидејќи го подобрува уметничкиот вкус на децата за Музика, ја развива перцепцијата за музичкиот свет и внесува духовни, уметнички, музички и културни вредности.

Професионалните компетенции на наставниците по Музика ги проучувале и J. Abramauskienė (2002), M. J. Bergee & S. M. Demorest (2003), J. Eros (2013), Коса (2017) и други научници. Делата на овие автори најмногу ја нагласуваат предметната компетентност на наставникот, додека другите научници (Isbell, 2008, Begić, et al., 2017) се фокусираат на важноста на личностите на наставникот педагошки, психолошки квалитети и социјализација за успешна работа на професор по Музика. Ова се клучни фактори во целта да се разликуваат компетенциите на наставникот по современа музика.

IV. НАДАРЕНОСТ, КРЕАТИВНОСТ, ТАЛЕНТ

Во современата литература е сè поприсутна тенденцијата за прецизно и еднозначно определување на надареноста, креативноста и талентот. Меѓутоа, имајќи предвид дека споменатите поими се однесуваат како на општите интелектуални способности, така и на специфичните способности поврзани со дадена област, во современата литература имаме своевидна „конфузија“ при дефинирањето на поимите надареност, креативност и талент, како и при детектирањето на поврзаноста меѓу овие поими.

4.1 Концептот за креативност, надареност и талент

Што се однесува до поимите надареност и креативност, може да се каже дека современите автори сметаат дека надареноста и поопшт поим, кој во себе ја вклучува и креативноста, односно дека креативноста е само компонента на надареноста. Во оваа насока одат и следниве дефиниции на надареноста и креативноста. Креативноста е способност за дивергентно мислење, која овозможува да се најде ново решение на некој проблем и да се создаваат оригинални продукти.

Надареноста претставува склоп особини, врз основа на кои поединецот е способен трајно да постигнува исклучително високи резултати во едно или во повеќе подрачја на човековата дејност. Тој склоп особини го чинат: општи и специфични способности, креативност и сплет на бројни карактеристики на личноста и мотивацијата (Feldman, 1987).

Имајќи ги предвид претходните дефиниции, може да се каже дека поимот надарено дете најчесто се употребува за оние деца кои на продуктивен или репродуктивен начин постигнуваат натпросечни резултати во една или повеќе области од човековата дејност, што можат, на пример, да се идентификуваат и како креативен придонес во една или повеќе области. Тие поседуваат таков склоп на особини или таква комбинација на способности за определен вид на дејност, што им овозможува во континуитет да постигнуваат супериорни резултати во однос на другите деца, па затоа надарените се одликуваат со висок степен на творештво. Понатаму, креативноста е составен дел од надареноста, што значи дека надарените поединци се помалку или повеќе креативни. Притоа, поединецот може да биде надарен, но не и високо креативен, односно да

постигнува високи резултати на репродуктивно ниво (на пример, репродуктивен сликар, музичар и слично) (Feldman, 1987).

Повеќето автори прават дистингција на поимите надареност и талент, па така за поимот талент може да се сретне следнава дефиниција. Талентот е врзан за способности во една потесна област (математика, физика, танц, музика) и всушност е диспозиција, која треба да се развива со упорна работа (Feldman, 1987).

Со други зборови, талентот не е само „дар од боговите“, т.е. не е само резултат на наследната еволуција на човекот, туку е и многу работа и постојан развој на личноста. Во оваа насока е и дистингцијата која Озимец ја прави меѓу надареноста и талентот. Имено, надареноста се должи на високи општи интелектуални способности, а талентот е врзан за специфични способности во една потесна област, при што надареноста се идентификува врз основа на веќе постигнатите натпросечни резултати, а талентот се сфаќа како диспозиција која допрва треба да се развива. Наспроти ова, бројни автори талентот го сметаат како надареност во специфична област, при што ја користат следнава дефиниција дадена од група американски специјалисти кои работеле на Morland Report, 1988.

Надарени и талентирани деца се тие кои покажуваат високи постигнувања благодарение на своите вонредни способности во една или повеќе од следниве области: општа интелектуална способност, специфична академска способност, креативно или продуктивно мислење, способност за водство, визуелна или друга уметност (Feldman, 1987).

За пројавување на талентот и креативноста, според Gojkov и Stojanović (2014) - важни се неколку групи карактеристика:

- 1) карактеристики на личноста: самодоверба, позитивна слика за себе, отсуство на чувство на инфериорност;
 - 2) емоционална сигурност: независност на мислењето, отсуство на страв од неуспех, подготвеност за преземање ризици;
 - 3) разиграност, љубопитност, интерес, отвореност кон новото и различното;
 - 4) познавање и употреба на техники за дивергентно размислување;
 - 5) широка и продлабочена специфична база на знаење;
 - 6) трансфер на различни техники на реален проблем во специфична база на знаење.
- (Gojkov & Stojanović, 2014).

Како што можеме да видиме, во последната дефиниција станува збор за надарени и талентирани деца, синтагма која често се среќава во современата литература сè со цел да се нагласи надареноста во специфичните области, односно талентираноста. Последното недвосмислено укажува дека бројните автори сепак ја разликуваат талентираноста од надареноста. Имајќи ги предвид претходните разгледувања можеме да забележиме дека талентиран е оној поединец кој постигнува натпросечни резултати во определена дејност. Понатаму, поимот надареност е поопшт поим како што видовме надарениот поединец не мора да биде талентиран, но талентираниот секако дека е надарен. Конечно, како што рековме, креативноста е способност за дивергентно мислење, па оттука следи дека поединецот може да биде надарен, но не мора да е и високо креативен, односно, може да се случи само да постигнува високи резултати на репродуктивно ниво. Сепак, да забележиме дека најчесто надарените лица поседуваат определена креативна способност, па затоа за креативноста сметаме дека е компонента на надареноста.

Постои зголемен бран на интерес за изведувачките уметности во рамките на надареното образование и се поставуваат многу прашања во врска со ефективни процедури за идентификување на учениците кои се музички надарени. Дефинирањето критериуми што ги одразуваат карактеристиките на однесувањето и основните способности на талентираните студенти по музика и ги опишуваат специфичните квалитети на изведбата е од суштинско значење за создавање валидна процедура.

Музички надарениот ученик не се учи само во училишната средина, туку и преку приватни часови, во специјализирани училишта и летни програми за изведувачки уметности и во програми за надарени уметности. Наставниците кои работат во овие различни области можат да дадат вредни информации за соодветни критериуми бидејќи секојдневно го оценуваат процесот на подобрување на перформансите и растот на талентот. Дополнително, прашувањето на професионалните изведувачи како се чувствуваат за музичкиот потенцијал и проценката на изведбата може да обезбеди перспектива од гледна точка на уметникот.

4.1.1 Музичка надареност

Сфаќањата за музичкиот талент низ историјата се менувале и денес најновите сознанија за музичкиот талент поаѓаат од општиот модел за природата на надареноста, кој

во случајов ги опфаќа музичките способности, креативноста и мотивацијата. Основата на музичките способности ја сочинуваат специфични когнитивни процеси, како што се: музичкото перцепирање, помнењето и сфаќањето на мелодијата, сфаќање на тоналитетот, утврдување, рекогниција и репродукција и естетско проценување. Притоа, развиената способност за музичко перцепирање е предуслов за создавање музички поими, кои на поединецот му овозможуваат да направи споредби, да ги организира звуците, да генерализира и стекнатото искуство да го применува при креирање на нови музички теми. Понатаму, за правилен развој на музичките способности потребна е силна мотивација, која треба да е континуирана при реализирање на долготрајните вежби, па затоа истата не смее да биде наметната однадвор, туку мора да произлегува од личниот интерес на поединецот. Креативноста кај музички надареното лице може да е развиена во различни степени, од што зависи со кој вид музичка активност ќе се занимава. Притоа, во зависност од нивото на креативност, музички надареното лице може да се формира во репродуктивен уметник (интерпретатор) или во креативен уметник (композитор), но најчесто продуктивната активност се јавува како надградба на репродуктивната, што значи дека во суштина скоро и да не станува збор за два одделни типа музички уметници.

Извештајот на Digest of Educational Statistics за 2016 година покажува дека меѓу осмоодделенците, 17 % свират во бенд, 5 % свират во оркестар, а 16 % пеат во хор, за вкупно 38 % од сите осмоодделенци, но тој број се намалува бидејќи студентите се охрабруваат да земаат повеќе академски часови и помалку истражувачки курсеви за уметност. Според Извештајот на Банката на податоци за детските трендови за вклученоста на учениците во музиката од 2015 година, 48,2 % од учениците од 8-мо одделение биле вклучени во некој вид училишна музичка програма. Овој број се намали на 36,7 % стапка на учество до 12-то одделение. Овие 36,7 % навистина укажуваат дека здрав број ученици се вклучени на часови по музика, и овие наставници мора да учат не само на оние студенти кои се заинтересирани за сериозно музичко учење во средно училиште, туку и на студенти кои не планираат да бидат музички специјалност (7 % или така споменати претходно). Ова бара неверојатна количина на креативност, приспособливост и иницијатива од страна на секој наставник (Snodgrass, 2020).

4.1.2 Карактеристики на надарените деца

При проучувањето на надареноста, едно од основните прашања кое се поставува во врска со овој феномен е дали истиот е резултат од некои специфични процеси, кои се присутни кај надарените лица, а не се присутни кај другите луѓе. За да се одговори на ова прашање, во минатото се развивани повеќе теории, кои денеска се надминати, а е прифатена концепцијата за квантитативна надмоќ, според која конститутивните елементи на надареноста се присутни во целата популација, но тие кај надарените се значително поизразени. Исто така, за да се откријат карактеристиките според кои надарените лица се разликуваат од останатиот дел од хуманата популација, низ историјата истражувачите користеле поголем број различни методи. Најстар начин на собирање податоци за надарените деца е анегдотскиот метод, кој вклучува регистрирање анегдоти од нивниот живот, при што за релевантни се замаат само анегдотите за нивните натпросечни постигнувања. Меѓутоа, со оглед на фактот дека анегдотите за надарените лица најчесто се бележат откако тие ќе постигнат полна афирмација, и тоа како по правило од личности кои им се подредени, не можеме за валидни да ги сметаме податоците кои се однесуваат за карактеристиките на лицето на кое анегдотата се однесува. Имено, како што знаеме, анегдотите се интересни и поучни, но заради споменатите факти, податоците кои ги содржат не смеаме да ги користиме во научни истражувања. Во прилог на претходната констатација е и фактот дека најчесто не го знаеме мотивот на лицето кое ја пишува анегдотата за некоја историска личност. Имајќи го предвид претходно изнесеното, слободно можеме да кажеме дека анегдотскиот метод не смее да се користи за проучување на феноменот надареност (Feldman, 1987).

Надминувањето на недостатоците на анегдотскиот метод донекаде може да се постигне, ако за надарените поединци организирано и систематски се соберат што е можно повеќе податоци. Ова се постигнува ако кај веќе идентификуваните надарени поединци се бележат релевантните карактеристики, постапка која во литературата е позната како историја на случај. Притоа, како критериум дали еден поединец е или не е надарен се зема постигнатиот висок резултат во некоја област (наука, уметност, литература, спорт и слично), што значи дека со овој метод може да бидат опфатени само пројавени надарени возрасни поединци. Понатаму, за секој поединец се бележат „релевантни“ податоци: социјалното потекло, развојот во детство, културните влијанија,

односи со врсниците и возрасните, интереси и мотивација, телесен развој, здравствена состојба итн. Овие податоци се собираат со различни техники: прашалници, тестови, интервјуа и други инструменти. Конечно, собраните податоци се анализираат и се констатира кои од развојните фактори се заеднички за сите испитаници, или барем за повеќето од нив, па овие фактори се сметаат за значајни за развојот на надареноста. Се чини дека методот историја на случај е научно коректен, но не е така. Имено, при користењето на овој метод не може да се искористи субјективноста на испитаниците, како и фактот дека на определени прашања одговорите ги даваат од забележителна временска дистанца, па затоа истите не секогаш се најпрецизни. Создавањето на првите теориски концепции со кои надареноста се подразбира како високата интелектуална способност, во истражувањата на надареноста доминантно место зазема психометричкиот метод, и за идентификацијата на надарените се користи однапред дефиниран статистички критериум. Така, откако е констатирано дека математичкото очекување (средната вредност) на IQ е $mIQ=100$ и дека стандардната девијација е $\sigma IQ=15$ е извршена класификација на децата според IQ скорот. Притоа, за надарени се сметаат лицата, чиј IQ скор е најмалку 130, односно тие чии IQ скорови во распределбата на резултатите се наоѓаат над $mIQ+2\sigma IQ=130$. IQ Категорија за интелектуална развиеност % од популацијата

146	→ Надарени деца	1 %
130-145	Таленти	2 %
115-129	Надпросечни деца	13 %
85-114	Просечни	66 %
70-84	Потпросечни	13 %
55-69	Дебили	2,7 %
40-55	Имбецили	2,27 %
← 39	идиоти	0,03 %

Распределба на интелектуалната развиеност кај децата, според I. Furlan (Heller & Feldhusen, 1986).

Како што веќе рековме, надареноста ја подразбираме како склоп особини, врз основа на кои поединецот е способен трајно да постигнува исклучително високи резултати во едно или во повеќе подрачја на човековата дејност. Ваквото сфаќање на надареноста овозможува изработка и усовршување на соодветни инструменти потребни да

се идентификуваат карактеристиките на надарените поединци, како и нивното значење за одделните видови надареност.

Во литературата се среќаваат повеќе обиди за идентификување на карактеристиките на надарените ученици. Притоа, главно поради нецелосно спроведените истражувања, авторите се разликуваат и во однос на бројот и во однос на описот што го даваат за нив. Меѓутоа, и покрај разликите кои се јавуваат кај одделните автори, сепак генерално сите се согласуваат дека надарените и талентираните ученици ги имаат следниве заеднички карактеристики (Heller & Feldhusen, 1986):

- натпросечна општа интелигенција,,
- интелектуална љубопитност,
- критичко согледување,
- логичко асоцирање,
- способност за генерализација,
- оригиналност,
- иницијативност,
- широки интереси, и
- одделни специфични способности.

Во 1983 година, даваат Хаген и Кларк, според кои карактеристиките на надарените се организирани во пет подрачја, и тоа (Clark, 1983):

- мисловни (когнитивни) карактеристики на надарените,
- емотивни (афективни) карактеристики на надарените,
- физички сензорни карактеристики на надарените,
- интуитивни карактеристики на надарените и
- социјални карактеристики на надарените.

Притоа, Хаген и Кларк, покрај секоја од наведените карактеристика даваат и примери на потреби на надарените ученици поврзани со таа карактеристика, како и можни проблеми кои ги имаат надарените ученици во врска со наведената карактеристика. Во нашите разгледувања нема да ја презентираме поделбата на карактеристиките на надарените според Хаген и Кларк, но ќе наведеме некои од можните проблеми, според Хаген и Кларк, со кои се среќаваат надарените ученици, а кои се тесно поврзани со

нивните карактеристики. Така, во врска со мисловните карактеристики надарените може да ги имаат следниве проблеми (Clark, 1983):

- здодевност за време на редовната настава, нетрпеливост кон соучениците да ги извршат задачите и нетолерантност за способностите на другите, што може да доведе до лоши заемни односи со помалку способните врсници,
- слаба соработка со групата, соучениците го доживуваат како „да се прави важен“, го сметаат за тврдоглаво и упорно лице, кое не соработува, па затоа наставниците и соучениците честопати негативно ја оценуваат неговата супериорност во дискусиите,
- опкружувањето го доживува како премногу сериозно и како лице што не почитува авторитети и традиција,
- неговата способност за анализа и синтеза средината ја доживува како елитен, супериорен и надмен критизер,
- се навредува ако го прекинат во работата и се фрустрира заради поставените рокови и потребата потполно да ја заврши работата според дадени барања и стандарди,
- ако континуирано се бараат резултати како докази за наученото, може, и покрај примарниот интерес, да одбие да се ангажира,
- се фрустрира кога ќе осознае дека другите сметаат дека се „оддалечува од темата“ или дека го сметаат за „чудак“,
- може да биде казнет ако не ги следи упатствата и да биде отфрлен заради опортунизам,
- отфрлањето или испуштањето несуществени поединости кои другите ги сметаат за важни, и генерализирање на прашањата што ги поставуваат другите, најчесто се сфаќа како непочитување,
- се фрустрира кога другите не ги разбираат неговите идеи и концепти, кои најчесто се разликуваат со конвенционалните, и
- самокритиката и ставот од неуспех можат да го обесхрабрат.

Понатаму, во врска со емотивните карактеристики надарените може да ги имаат следниве проблеми:

- големата акумулираност на информации за емоциите може да доведе до погрешно интерпретирање на овие информации, што негативно влијаат на индивидуата,
- пречувствителност на критицизмот од страна на околината, што резултира со високо ниво на потреба за успех и признание,
- користењето на смислата за хумор, во насока определено лице да се критикува може да резултира со влошување на заемните односи со соучениците,
- високата самосвест придружена од чувството да се биде поинаков може да придонесе да се чувствува отфрлен и изолиран, и можност надарениот да ја перципира различноста како негативен атрибут,
- раното јавување на идеализам и чувствата за моралност праведност може да доведат до поставување на нереални цели, а не постигнувањето на истите да резултира со интелектуална фрустрација, како и до нетолеранција и недоволно разбирање од врсниците, кое најчесто доведува до отфрлање и изолација,
- отфрлањето на оценките од другите и избор да се живее според личните вредности, што најчесто доведува до конфликт со опкружувањето,
- високи очекувања од себе и од другите може да премине во перфекционизам и да резултира со обесхрабрување и фрустрации како последици од голема самокритичност, и
- силната потреба за доследност може да доведе до фрустрација која води кон инхибирање на самоактуелизација и нарушување на односите со средината.

Од друга страна, во врска со физичките и сензорните карактеристики надарените може да ги имаат следниве проблеми (Clark, 1983):

- необичната способност за сензорско регистрирање на информации од околината може да резултира со дифузно движење на вниманието кон повеќе области на интерес поради што се троши многу енергија, но и да создаде впечаток за незаинтересираност
- диспропорцијата меѓу физичкиот и интелектуалниот развој, која предизвикува надарени деца кои се чувствуваат удобно единствено кога себеси се изразуваат преку ментални активности што води до ограничен и физички и ментален развој, и
- ниската толеранција за неусогласеноста на нивните стандарди и нивните атлетски вештини доведува до тоа надарените деца да одбиваат да учествуваат во

активности каде што не се истакнуваат и до оневозможување на пријатните искуства што произлегуваат од физичките активности, а во крајна линија доведува и до штетност на физичкото и менталното здравје.

Во врска со интуитивните карактеристики, надарените може да ги имаат следниве проблеми:

- раниот интерес за интуитивно знаење и метафизички феномени може да доведе до тоа да е исмеван од врсниците, а возрасните да не го сфаќаат сериозно,
- отвореноста за искуства во врска со метафизичките феномени и експериментирањето со физички и метафизички феномени, може да доведе надареното дете тесно да се фокусира на систем на верувања кој е неоснован,
- креативноста во сите области на дејствување, може да придонесе да биде оценет како девијантен и како креатор на проблеми, но и да се досадува при работењето на вообичаени задачи.

Конечно, во врска со социјалните карактеристики надарените може да ги имаат следниве проблеми (Clark, 1983):

- силната мотивација од потребата за самоактуализација може да доведе до фрустрација доколку не се чувствува предизвик и до губење на нереализираниот талент,
- зголемениот когнитивен и афективен капацитет за сфаќање и решавање социјални проблеми може да доведе до тенденција да се дојде до брзи решенија без оглед на комплексноста на проблемот, и
- способностите за водство и недостигот на можности конструктивно да се користи оваа способност може да придонесе таа да исчезне во детството или да се трансформира во негативна карактеристика, т.е. до девијантно однесување.

Наброените карактеристики укажуваат на едно огромно богатство на манифестации на надареноста, кои бараат организиран приод во нивното препознавање, но и спречување на пропратните проблеми во развојот на надарените. Притоа, со оглед на возраста на надарените ученици, пожелно е нивните карактеристики да бидат набележени во различните развојни периоди. Еден ваков преглед, кој се однесува на општата

интелектуална надареност, во 1985 година даваат Јанос и Робинсон и истиот содржи опис на (Janos, Fung & Robinson, 1985):

- надворешното однесување на надарените,
- интелектуалното функционирање,
- квалитативните разлики во функционирањето,
- специфичните карактеристики на надарените и
- негативните манифестации на надареноста.

До крајот на овој дел истите ќе ги презентираме, без притоа детално да ги разработуваме или коментираме.

1. Предучилишна и почетна училишна возраст – надворешно однесување:

- покажува љубопитност,
- исклучително добро помни,
- ги разбира броевите и лесно манипулира со нив,
- рано почнува да чита, и
- поседува богат речник и лесно вербално се изразува.

Квалитативни разлики во функционирањето:

- брзо усвојува нови и необични поими,
- самостојно се стекнува со нови знаења и способности,
- поставува прашања кои имаат смисла и кои честопати се неочекувани од опкружувањето,
- дава образложени одговори на прашањата кои му се поставуваат,
- успешно решава елементарни загатки, како што се гатанки, логички шеми и слично,
- го менува планот на работата според потребите,
- ги организира информациите.

Специфични карактеристики:

- покажува креативност,
- манифестира смисла за хумор,
- има голема концентрација и упорност во работењето.

Негативни манифестации на надареноста:

- можна е значајна разлика меѓу моторната и интелектуалната развиеност, која може да го фрустрира детето;
- можна е здодевност, која произлегува од едноставноста на активноста во градинката и почетното образование,
- можни се различни форми на недисциплина, кои претставуваат реакција за здодевноста и немањето можност да се задоволи сопствената љубопитност.

2. Училишна возраст – основно образование – надворешно однесување:

- со леснотија усвојува нови знаења и умеења и се стекнува со нови способности учи,
- поседува богат и сложен речник и лесно вербално се изразува,
- има големо знаење од различни области, и
- самостојно учи од различни извори, при што интензивно чита сериозни текстови.

Интелектуално функционирање:

- брзо согледува факти и лесно ги разбира основните принципи,
- добро ги согледува и разбира сложените предмети и појави, и
- критичко размислува и е склон на позитивна самокритика.

Квалитативни разлики во функционирањето:

- покажува спонтана, спретна, брза и коректна употреба на метаконгнитивни компоненти,
- применува се сложени стратегии во решавањето на проблеми, и
- поседува способност да го согледа битното и новото во односите меѓу предметите и појавите, да формира точна и јасна слика за материјата која е предмет на разработка.

Специфични интереси:

- покажува посебен интерес за одредено подрачје, и
- посебно се интересира и за сродните подрачја на подрачјето кое е предмет на негов приоритетен интерес.

Карактеристики на мотивација:

- поседува силна мотивација за постигнување успех во подрачјето за кое покажува посебен интерес,
- покажува одлучност за постигнување успех, и

- има висок критериум за успешност.

Негативни манифестации на надареноста:

- постои можност за нерамнотежана знаењата и дефицит во знаења заради специфичните интереси,
- појава на перфекционизам како последица на високите мерила на успешност,
- можна е социјална изолираност која произлегува од: нетолеранцијата на пониските облици на интелектуално функционирање, специфичноста на интересите кои не може да ги сподели со другите, потребата за самостојната активност и размислување и многу голема самокритичност и критичност кон другите,
- можни се манифестации на мрзливост кои произлегуваат од отпорот спрема рутинското работење, повторувањето, вежбањето, механичките и едноставните работи,
- големата методичност и систематичност, која од опкружувањето често се перципира како бавно напредување во материјалот за кој се заинтересирани, а не како негово темелно и детално усвојување,
- можни се манифестации на неефикасност кои произлегуваат од тенденцијата да „komplikuvaat“, бидејќи не се задоволни од едноставните и очигледни решенија,
- честопати има појава на несупешност при решавањето на едноставни проблемски ситуации, бидејќи надареното лице не може да верува дека решението на проблемот е така очигледно.

3. Адолесценција – надворешно однесување:

- поседува големо општо знаење,
- за својата возраст има несразмерно големи знаења во специфичните области на интереси,
- самостојно учи од книги и други извори на знаење,
- покажува одбивност да биде директно подучуван, но има потреба од ментор.

Интелектуално функционирање:

- поседува способност да согледува односи од трет, а во некои случаи и од четврт ред,
- лесно ја открива суштината на предметите и појавите,

- поседува способност да формулира важни и реални проблеми и дел од нив самостојно да ги решава,
- поседува способност да ја менува и да ја прилагодува средината на своите потреби.

Квалитативни разлики во функционирањето:

- покажува квалитетни метакогнитивни процеси како последица од поседувањето на голема, активна и еластична база на знаења,
- манифестира креативност, која произлегува од активната употреба на увидувањето, на метафизичкото согледување на односите и од проширувањето од границите на специфичната база на знаења.

Карактеристики на мотивацијата:

- покажува одлучност за постигнување успех,
- има висок критериум за успешност, и
- мотивација ја насочува кон постепено постигнување на организиран и планиран систем на цели.

Негативни манифестации на надареноста:

- може да е внатрешен конфликт, како резултат од посакуваните животните цели,
- компромис меѓу целите на штета на квалитетот на резултатите од трудот и менталното здравје,
- конфликт со средината заради тенденцијата средината да ја подредува и моделира во функција на постигнување на личните цели,
- кај лицата со особено високи способности може да е конфликт и неусогласеност со училиштето како институција, со пријателите и со семејството.

Согледаните разлики во манифестирањето на надареноста во различните фази од развојот на личноста, упатува не само на потребата за согледување на причините кои доведуваат до нив, туку и на обмислување на развојот на надарените ученици и наоѓање на најсоодветни методи и форми за работа со овие деца (Janos, Fung & Robinson, 1985).

V. ИДЕНТИФИКАЦИЈА, ОТКРИВАЊЕ И ПОТТИКНУВАЊЕ НА МУЗИЧКИ ТАЛЕНТИРАНИТЕ УЧЕНИЦИ

По прецизното и еднозначното определување на надареноста, креативноста и талентот, музичкиот талент кај учениците, според литературата и истражувањата постојат стандарди и параметри во образовниот процес за идентификација, откривање и поттикнување на музички талентираните ученици. Во продолжение на оваа поглавје следи опис и анализа на овие стандарди.

5.1 Механизми и инструменти за идентификација на музички талентираните ученици

Анализата на инструментите за **идентификација** откри дека процедурите варираат во зависност од достапноста на специфично програмирање за оние кои се идентификувани како музички надарени. Основните листи за проверка на наставниците и скалите за оценување го започнуваат процесот, при што некои процедури нудат поширока база на скали пополнети од ученикот, врсниците и родителите. Доколку се нуди програмирање, оваа почетна фаза е проследена со неформално интервју и повеќе специјализирани скали за оценување што ги пополнува наставникот по музика. Проценката на музичката изведба е вообичаен елемент во идентификацијата, обично направена со аудиција или со неформално искуство со изведба оценето од специјалисти од областа на музиката.

Образовните документи од областа на надареното образование и музичкото образование ја препознаваат потребата од идентификување и обезбедување програмирање за ученици кои се музички надарени и талентирани. Музиката обезбедува богата област на студии која не се потпира на јазичниот развој за првична проценка на музичкиот потенцијал на ученикот. Музиката е апстрактна и обезбедува разновидни начини на кои се идентификуваат и развиваат вештините и знаењата во рамките на дисциплината (Авторитет за квалификации и наставни програми, 2019 година).

Уникатната природа на оваа дисциплина бара различни методи за да се проценат вештините и знаењата што студентот ги има во музиката, како и нивниот потенцијал во оваа област. Учениците кои реагираат на музика на посоефицицирани начини од нивните

врсници треба да имаат можност да бидат оценети за потенцијална надареност (Winner & Martino, 2000).

Нашето оценување на учениците треба да вклучува идентификација на вештините, знаењата и потенцијалот во музиката, а истовремено да бидеме чувствителни на тоа како јазикот, културата, семејното потекло, социјалното однесување и студентските и семејните интереси комуницираат со предиспозициите на ученикот за нивната надареност во музиката (NAGC¹ и ЦИК, 2005).

Разбирањето на овие разлики и севкупниот потенцијал кој студентот го има во музиката се елементи кои ќе помогнат во обликувањето на значаен план за музичко образование.

Наједноставно кажано, музичкиот талент е способност да се биде свесен за звуците, внатрешно да се почувствуваат и манипулираат со овие звуци и да се соопштат овие звуци на другите со лична интерпретација. Музичкиот талент е лесно препознатлив уште од рана возраст преку музичко однесување додека се занимава со изведба, слушање, креирање и реагирање на музика. Музички надарените и талентирани ученици бараат диференцирани можности надвор од редовната училишна програма. Идентификувањето на музички талентирани ученици бара препознавање и проценка на перцептивните сетилни капацитети на музичките способности, како и карактеристиките на однесувањето што може да се забележат во музичките изведби и активностите за слушање.

Постапките за идентификација на музички таленти треба да го одразуваат препознавањето и проценката на потенцијалот, како и покажаниот музички талент. Препорачливо е да се започне со идентификација на рана возраст додека музичката способност е во развојна фаза со постојана идентификација за да се открие потенцијалниот талент додека учениците развиваат музички вештини.

Ефективниот процес ќе вклучува податоци од повеќе извори во училиштето, домот и заедницата за откривање на биографски информации за музичките активности што се случуваат надвор од училиштето. Алатките за идентификација треба да одразуваат истражувачка база и да бидат разбирливи и лесни за употреба за ефективен процес на идентификација.

¹ National Standards in Gifted and Talented Education (NAGC) - има развиено национални стандарди за програмирање и услуги и подготовка на наставници за да се води висококвалитетно образование за околу 3 до 5 милиони надарени и талентирани студенти во нацијата.

Музичката способност е едноставно способност да се чувствуваат и разликуваат разликите во звукот. Овие основни перцептивни капацитети се присутни од раѓање и пред обуката. Музичката способност го одразува концептот на својствен музички талент. Постои здрава историја на анализа и мерење на човечките перцептивни капацитети. Забележете ги основите на перцепцијата на музиката:

- физичкиот факт на звукот
- факултетот за слух
- способност да се замисли музика без вистински звучен стимул
- способност за паметење на претходни музички искуства
- способност за интелектуално испитување и оценување на музичката форма и оценка

Тестовите за музичка способност во суштина ја мерат перцептивната дискриминација на ритмот, висината, гласноста и тонската боја или тембр. Во едноставни термини, тестовите ја мерат способноста за внимателно слушање. Раните тестови беа развиени од Карл Сишор во 1919 година, проследени со тестови од основно до напредно ниво развиени од Едвин Гордон. Со студиите долги над 30 години, и Сишор и Гордон открија дека музичката способност се стабилизира на возраст од 9 или 10 години. Тие ја нагласуваат потребата да се измери и да се поттикне развојот на музичките способности пред оваа возраст.

Музичката интелигенција го опишува процесот на когнитивно развојно учење преку музика, што ја разликува од музичката способност, која се заснова првенствено на природните музички капацитети. Идејата за музичка интелигенција повторно датира од раните кинески и грчки теории за музиката и најодлучно е вклучена во текстовите на Карл Море. Сепак, ренесансата на терминот што ја генерализираше идејата на публиката надвор од специјализираните музички полиња може да му се припише на Хауард Гарднер, чија теорија за повеќекратна интелигенција го прошири концептот на интелигенција за да вклучи осум или девет посебни домени на интелигенција, со музичка интелигенција забележана како посебен домен. Повеќето од вас најверојатно се многу запознаени со теоријата на МИ, која моментално ги вклучува следните интелигенции:

Теорија на повеќекратни интелигенции – Хауард Гарднер (1983):

- **Логички математички**

- Вербална
- Просторна
- Телесно-кинестетичка
- Интерперсонална
- Интраперсонална
- Музичка
- Природна
- Духовна

Музичкото истражување на МИ, направено од Лајл Дејвидсон и Лари Скрип, ги нагласи ситуациите за учење кои ги охрабруваа учениците да се вклучат во решавање на проблеми во рамките на музичкиот домен за да го поттикнат когнитивното разбирање наместо напаметното учење на фактичкиот материјал.

Во музиката, студентите би биле охрабрани да користат повеќе пристапи за решавање на овие проблеми – од продукција, или правење музика преку изведба, импровизација или композиција, до перцепција или дискриминативно слушање и размислување, критичко размислување за процесот на музичката работа. Како што учениците стекнуваат вештини и разбирање на музичките концепти, музичката интелигенција се негува преку овој процес на учење.

Жан Бамбергер од МИТ откри дека музички талентираните студенти природно се префрлаат од еден фокус на друг во решавањето на музичките задачи, слично на промената на димензиите опишана во стратегиите за предавање на МИ. Овој процес е сличен на процесот на решавање проблеми што се наоѓа во надареното образование во академските области, така што би било природно да се потенцираат овие димензионални промени во музичкиот домен во програмите за надарени.

5.2 Улогата на наставникот по Музичко образование во откривање и поттикнување на музички талентираните ученици

Целта на воспитно-образовната настава по предметот Музичко образование е да ги развива и негува музичките способности на ученикот за активно доживување и разбирање на музиката. Во наставните програми од I до IX одделение, предвидено е преку пеење, свирење на детски музички инструменти, ритмичка придружба во музичките игри и

слушање музика кај учениците постепено да се развијат музичките, естетските и психофизичките способности.

Во современата настава, наставникот ја има централната улога и влијание во откривањето, поттикнувањето и развојот на музички талентирани ученици. Покрај тоа, неговата улогата е интегративна, бидејќи тој со своето делување ги поврзува различните развојни контексти: семејството, возраста и училиштето (Steinberg, 1999).

Наставниците, како и родителите, се највлијателните личности во раниот период на музичкиот развој. Тие се модели за учење и клучни „промотори“ на мотивациониот развој на ученикот во добра и лоша смисла. Сложеноста на улогата на наставникот кој работи со млади и талентирани ученици се состои и во преклопување на неговите улоги како наставник, експерт, водач, советник, пријател и нивен пример (Campbell, 2008).

Прашањето за проценување на квалитетот на музичката надареност е многу комплексно. Наставникот треба да биде подготвен на бројни предизвици. Менторскиот однос е еден од начините да се излезе во пресрет на талентирани ученици во современата настава (Steinberg, 1999).

Во секоја генерација ученици постои одреден број на поединци кои можеме да ги издвоиме во категоријата на таленти. Музичките способности претставуваат примарен фактор за музичкиот талент на учениците. Тие претставуваат основа за ефикасност во изведувањето на музичките активности, стекнувањето на музичките знаења и изведувачките вештини. Меѓу големиот број на карактеристики според кои музички талентирани ученици се издвојуваат од останатите се следниве: да имаат чувство за ритам; да поседуваат чувство за висина на тоновите; да имаат развиена музичка перцепција, меморија и зрелост при исполнувањето на музичките задачи (пеење или свирење); лесно да ги совладуваат сложените музички задачи; да го разбираат значењето на музичките поими итн. (Campbell, 2008)

Современиот наставник треба да го следи секој ученик, со цел навреме да ги открие, поттикне и развие неговите музички способности. Честопати поради инертноста на наставникот учениците кои имаат диспозиција кон музиката се запоставени, па талентот кој го поседуваат останува игнориран (Campbell, 2008).

Од друга страна пак, пораката што ја испраќате преку начинот на кој се држите и носите, пренесува мноштво информации на другите. Силниот, позитивен став и држење

пренесуваат порака која зрачи со самодоверба, самоувереност и лидерски квалитети. Тој став е познат како подигнато држење на телото. Подигнатото држење овозможува опуштено ставање додека комуницира со сталоженост, самодоверба и лидерство (Namann & Cooper, 2016).

Познато е дека „една музичка содржина за сите“ не може да ги задоволи потребите на оние ученици кои паралелно посетуваат основни музички училишта, бидејќи дадените примери за нив се премногу едноставни. Од друга страна, за одредена возраст тие може да претставуваат тешкотија. Во рамките на општото основно образование сè уште постои т.н. „подеднаква настава за сите“ по музичко образование која се изведува од „традиционални“ учебници конципирани по принципот „да ги задоволат потребите на учениците од иста возраст“, а не поединецот. При анализа на содржината во печатените учебници по Музичко образование издадени по Втората светска војна, можеме да забележиме дека тие целосно не ги задоволуваат индивидуалните и реалните потреби на талентирните ученици (Коларовска-Гмирја, 1998).

Во учебниците е забележителена потребата од избор на поголем број песни, како и застапеност на музички содржини со тематика која ќе претставува мост за интердисциплинарно поврзување на музиката со останатите предмети како на пр: Македонски јазик, Математика, Физичко образование, Ликовно образование и др. Преку воведување на музички содржини со различен степен на тежина, наставникот ќе има повеќе средства за откривање и следење на индивидуалните способности на секој ученик, што е еден од основните императиви на современото образование – индивидуализација на наставата и индивидуализиран пристап на секој ученик. На тој начин, преку активно исполнување на наставата, позитивно ќе се влијание врз збогатувањето на психичко-емоционалното доживување и развивањето на музикалноста, музичката меморија, вниманието, креативниот потенцијал (Steinberg, 1999).

Исто така, неопходно е во учебниците да постојат примери кои ќе нудат неколку варијанти на обработка на песни, како и дидактички музички игри. Преку нив на наставникот ќе му биде овозможено слободно да го избере видот и варијантата на песната во зависност од составот на одделението (број на учениците, пол итн.), потребите и навиките на учениците, нивното ниво на музички способности што ќе придонесе да се поттикнат музички талентирните ученици (Campbell, 2008).

Но, во средните училишта, фактот што учениците се адолосценти, сценариото погоре не е нереално. Всушност, повеќето професори по Музика биле таму и го правеле тоа во одреден момент, а некои дури и ја смениле професијата! Но, не плашете се – познавањето на гласот на адолесцентот преку учење и вежбање ќе ве подготви да постигнете успех со оваа возрасна група. Во горното сценарио, упорниот наставник откри дека едногласното пеење на песна со опсег на октава не е начин да се произведе успешен хорски звук во средно училиште, поради различните и често ограничени опсеги на гласовите на момчињата кои се менуваат (Ward-Steinman, 2010).

Од друга страна пак, наставникот по Музичко образование според стандардите на програмите ги знае и ги разбира: стратегиите за учење и поучување во наставата, ги знае основите на супстратните основи на методиката, методичките принципи на наставата по Музичко образование, организационите облици на наставата по Ликовно образование, општите и специфичните методи на учење и поучување во наставата по Музичко образование, ги знае основните принципи за планирање на наставата по музичко образование, теориските основи на методиката на наставата по Музичко образование, основите на методологијата на научното истражување. Многу битно е воспоставувањето контакт со очи и чувството на удобност со тој контакт се вредни вештини за наставниците да се здобијат, да развијат удобност и свесност кога воспоставуваат контакт со очи во непосредна близина. Додека сите ние искусуваме ситуации во кои е потребна непосредна близина во комуникацијата, наставниците во такви ситуации мора да одржуваат ниво на удобност за да функционираат на оптимални нивоа (Hamann & Cooper, 2016).

Од друга страна пак, авторот Циглер (Zigler, 2008), предлага четири стандарди за евалуација на развојот на надареноста според Актиотоски Модел, и тоа:

- ✓ Важност на целта, што подразбира способност на менторот подобро да ја разбере важноста на целите, како и способност да утврди дали и кога е постигната цел. Ниту едно од овие не е лесно, бидејќи последиците од одлуките не се лесно да се предвидат од безброј причини. Важноста на менторот е токму тоа што тој може да биде од голема помош со своето големо искуство и знаење;
- ✓ Еколошкото значење подразбира способност да се извршат некои дејствија во вистинско време и на вистинско место, така што научените дејства во конкретни

ситуации често очекуваат трансфер што не е лесно да се направи. Помошта од ментор е вредна;

- ✓ Важноста на исчекувањето има своја суштина во тоа што менторите можат, врз основа на искуството, подобро да проценат какви активности треба да прави менторираниот и по кој пат да оди, подобро од самите менторирани;
- ✓ Значењето на замената се однесува на способноста да се процени моментот на потреба од промени во различни видови и активности на менторство. Развојот на способностите не е линеарен, се карактеризира со скокови, инертни фази и често регресија, особено кога околината бара промени, па затоа, развивање на ефикасен репертоар на активности, а понекогаш е потребно и проширување на некои од активностите. , или заменете ги помалку ефикасните со поефикасни итн. Важна задача на менторите е да препознаат кога претходните успешни акции треба да се заменат со нови и поуспешни - тоа е патот што самиот ментор веќе го поминал.

Може да го примени стекнатото знаење во практика, да планира и реализира научноистражувачка работа во областа методика на наставата по музичко образование.

Може да ги проценува клучните карактеристики и обележја на наставниот час по Музичко образование во основното образование, може да идентификува и проценува специфични елементи на планирањето, подготовката, реализацијата и вреднувањето на часот по Музичко образование во контекст на научно-истражувачката работа, извлекува заклучоци врз основа на добиените податоци со научно-истражувачката работа на предмет на истражување од областа Методика на наставата по Музичко образование, како и да пишува за резултатите од истражувањето (пишување научни трудови од областа на методиката на наставата по Музичко образование). Може да го вреднува сопствениот напредок во работата и да работи на свое натамошно усовршување (Steinberg, 1999).
Комуникациски вештини кои умее наставникот по музичко образование се:

- ✓ има способност за комуницирање, соработка, тимска работа
- ✓ успешно и ефикасно воспоставува комуникација со деца, млади, возрасни, родители, наставници и други претставници на општествената заедница со цел да планира и реализира научно-истражувачка работа во областа на методиката на наставата по музичко образование
- ✓ успешно и ефикасно воспоставува комуникација со колегите

Вештини на учење:

- Показува успешност во учење од нови ситуации.
- Показува успешност во учење од сопственото искуство.
- Показува успешност во учење од различни извори.
- Показува успешност во учење преку методички истражувања

Од горенаведените точки произлегуваат и самите цели на предметната програма (компетенции):

- ✓ оспособеност за толкување на музичкиот текст
- ✓ звучно примање на музичкиот текст
- ✓ запишување и репродуцирање на музичкиот текст
- ✓ оспособеност за разбирање и изразување на музичките појави и поими
- ✓ развивање на внатрешниот слух, смислата за хармонија и полифонија и сите други
- ✓ музички способности (вродени и стекнати)
- ✓ усовршување на законитостите на ритамот
- ✓ развивање на моторичноста и рефлексите за интерпретирање на ритамот музичка ортографија
- ✓ способност за комуницирање, соработка, тимска работа;
- ✓ флексибилно користење на знаењето во пракса;
- ✓ осетливост/отвореност кон луѓе и социјални ситуации;
- ✓ синтетичко, аналитичко, креативно мислење, како и решавање на проблемите;
- ✓ формирање на целокупната оценка на потребите на поединецот, односно групата,
- ✓ нивните силни и слаби подрачја при почитување на факторите на околината (физички, социјални, културни) со соодветни постапки и инструменти;
- ✓ знаење за воспитните и образовните концепти, нивните филозофски и историски темели;
- ✓ способност за анализа и синтеза;
- ✓ познавање, разбирање, насочување кон инклузивна, недискриминирачка работа,
- ✓ мултикултура;
- ✓ однесување во согласност со етиката;
- ✓ Оспособување на студентите за улога на педагог низ педагошка пракса

- ✓ Воспитување на важните аспекти на личноста низ односот со ученикот (етика, естетика, изразување, емпатија...)
- ✓ Стекнување на првите педагошки искуства во работата со учениците во основните училишта на композиции од различни стилски епохи
- ✓ способност за комуницирање, соработка, тимска работа;
- ✓ флексибилно користење на знаењето во пракса;
- ✓ осетливост/отвореност кон луѓе и социјални ситуации;
- ✓ знаење за воспитните и образовните концепти, нивните филозофски и историски темели;
- ✓ способност за анализа и синтеза;
- ✓ познавање, разбирање, насочување кон инклузивна, недискриминирачка работа,
- ✓ мултикултура;
- ✓ однесување во согласност со етиката да ја запознае историјата на хорската уметност и ренесанса;
- ✓ ги запознава основните принципи на хорската вокална техника;
- ✓ ја запознава технологијата на формирањето и функционирањето на хорот;
- ✓ ја развива смислата за колективно музицирање повикувајќи се на желбата на главниот аниматор – диригентот;
- ✓ да се оспособи за интерпретација на хорски, а џапелла композиции и хорски композиции со инструментална придружба;
- ✓ за извршување на соодветни работи и работни задачи во самите студии, како и во
- ✓ методичкото формирање на наставата по музичка култура;
- ✓ да стекнат со основните принципи на вокалната техника;
- ✓ да го запознаат човечкиот глас како музички инструмент;
- ✓ да ги запознаат особеностите на човечките гласови;
- ✓ вокална едукација на хористите;
- ✓ низ практичните вежби да владеат со својот глас;
- ✓ да се оспособи преку теориска и практична работа за квалитетно музичко образование;
- ✓ со распејување до техничко усовршување на гласот;

- ✓ да ја усвои и одреди улогата на музичката настава во целокупниот воспитно-образовен процес;
- ✓ способност за комуницирање, соработка, тимска работа;
- ✓ флексибилно користење на знаењето во пракса;
- ✓ осетливост/отвореност кон луѓе и социјални ситуации;
- ✓ знаење за воспитните и образовните концепти;
- ✓ способност за анализа и синтеза ;
- ✓ да ја запознае историјата на диригирањето;
- ✓ да ја усвои техниката на тактирање;
- ✓ ги запознава основните пинципи на хорското диригирање;
- ✓ да ги запознае и усвои шемите на тактовите;
- ✓ ја запознава технологијата на формирањето и функционирањето на хорот;
- ✓ ја развива техниката за хорско диригирање со хорски ансамбл;
- ✓ создавање диригентски профил на наставникот;
- ✓ да се оспособи за интерпретација на хорски а капела композиции и хорски композиции со инструментална придружба;
- ✓ знаење за воспитните и образовните концепти, нивните филозофски и историски темели разбирање и користење на актуелните теории на кои се темели воспитно-образовната работа
- ✓ истражување на и во воспитно-образовниот процес
- ✓ усвојување на основите на базичното знаење во професијата
- ✓ ја одредува улогата на музичката настава во целокупниот образовен процес
- ✓ интердисциплинарно поврзување на дисциплините
- ✓ познавање, разбирање, насочување кон инклузивна, недискриминарачка работа,
- ✓ мултикултура
- ✓ способност за креативност
- ✓ да се оспособи за разбирање и препознавање на музичките стилови
- ✓ да доминира кај нив критички поглед кон музичкото творештво и да знаат практично да го применат

Дали некогаш сте забележале како некои поединци го привлекуваат вашето внимание, почит и интерес кога влегуваат во соба? Има само нешто во начинот на кој тие

се носат и начинот на кој влегуваат. Чувствуваат дека тие имаат контрола и се лидери, но тие не кажале ниту збор. Како наставник, без оглед на должината на времето кога сте предавале, тој првичен влез во училницата честопати е застрашувачки. Сакаме да зрачине самодоверба, сталоженост и сигурност за да пренесеме лидерство, искуство и знаење. Сакаме учениците да знаат дека се чувствуваме удобно во нашите улоги како наставници, лидери и директори. Почетниот влез може да го постави тонот за класа до крајот на годината. Големите учители одат на прошетка. Тие се сигурни во она што го работат и во она што го нудат, а тоа се пренесува веднаш со нивниот влез. Сепак, таквиот влез не мора да доаѓа природно, а за многумина тоа е практикувана вештина (Hamann & Cooper, 2016).

Образованието било и е во центарот на сите главни битки на модерното време во различни делови на светот. Тоа беше повик за единство, за општествен напредок, промени, еднаквоста беше фундаментална во напорите на општествената класа, беше борбата за демократијата и борбата за социјална правда автор McCulloch со право тврди дека *„образованието е приказна која општеството ја кажува за себе“* (McCulloch, 2011, 21).

Murray (2008, стр. 39) исто така вели дека ги учиме нашите деца кои сме или кои сме сакаме да бидеме. Значи, очигледно музиката се смета за составен дел од општеството кое е присутно во сите сегменти на човековото живеење. Таа е придружничка во сите ситуации и во исто време тоа е вредност на еден народ. Во склад со погледот на Jorgensen (2008, стр. 256), кој тврди дека музиката е испреплетена со општеството во начини и во многу аспекти“, пред сè влијае, па дури и го гради и реконструира општеството.

Во историската перспектива на земјата, музичката и образовната структура на Косово е *„образовна идеологија поддржана од наставни програми по Музика, професори по Музика и нивните ученици се ориентирани кон цели, содржина, активности и евалуација во образованието“* (Forati, 2007, 135).

Големiot филозоф Платон вели: *„Јас ќе те научам детска музика, физика и филозофија; но најважна е музиката, за моделот музиката и сите уметности се клучот за учење“*. Оттука и музичко образование е дел од новата Наставна програма која е во служба на постигнување компетенции и резултати посакуван. Покрај тоа, музиката овозможува формирање на колективен дух. Луѓето кои пеат заедно, дишат со исто

темпо и се во врска заеднички едни на други. Музиката го претвора себеси во нас“ (Çaushi, 1998, 258).

Улогата на музичкото образование е да се покаже талентот на децата преку наставниците станувајќи дел од градењето на уметничкиот карактер на децата и откривањето на душата уметнички. *„Музиката е дефинирачки елемент на карактерот“* – Платон.

„Секое дете е уметник. Проблемот е како да останеме така откако ќе пораснеме“ – Пабло Пикасо.

Ова е мисијата на наставниците во образовниот процес да придонесат градење и обнова на уметниците на иднината. Децата се природни музички. Музичкиот ангажман е во срцето на практиките и околностите на искуството дневно. *„Многу деца и млади се моќна сила во развојот на културата“* (Barrett, 2009).

На малите деца треба да им се даде можност да ја изразат својата музикалност од славење и развивање на нивните музички вештини преку музичка пракса. Ова е и главната цел на музичкото образование. Кога децата доживуваат музика со висок квалитет, тоа позитивно влијае на квалитетот на нивниот живот (Achilles, 1999).

Авторот Nettle (2000) наведува дека *„музиката е дел од функционирањето на културата... како и микрокосмос од културни структури кои обработуваат и рефлектираат настани и културни односи.“* *„Не можете да научите човек ништо, само можете помогни му да го најде во себе“* – Галилео Галилеј. Просветните работници во Англија се согласуваат дека преземањето музика со деца е здрав начин да се поттикнат децата да да учи (NYC, 1994).

Националната асоцијација за образование на мали деца (1994) ја разгледува улогата на наставниците во поддршката на детскиот развој како еден од основните принципи. Децата мора да имаат развој во сите области (т.е. физички, социјални, емоционални и когнитивни), доколку успешно се приспособат на училиштето и нормите социјална (NAEYC, 2009).

Малите деца можат да развијат движења, емоции и мисли со други или само користење музика (Trevarthen & Malloch, 2002).

Изразите на лицето универзално пренесуваат емоционални и експресивни информации и се важни во пренесувањето на невербалната комуникација. Гестовите на

лицето често се користат заедно со гестовите на телото, близината и држењето за да помогнат во пренесувањето на конкретни пораки. Дали некогаш сте забележале дека неутралните изрази на лицето на некои луѓе пренесуваат среќа, додека оние на други изгледаат како мрзливост? Во неутрална положба – кога нечија уста природно се криви надолу на страните – нечиј израз може да се сфати како тага, незадоволство или лутина. Некој кој природно ги превртел аглите на устата кога е во неутрална положба може да се смета дека е среќен, задоволен или весел. Кога стоите пред група, дури и пред да зборувате или да направите било што, вие испраќате некаков тип на порака. Треба да ја идентификувате таа порака. Во оваа вежба, ќе ја истражите интерпретацијата на вашите соученици за вашиот таканаречен неутрален израз на лицето (Hamann & Cooper, 2016).

Освен тоа, некои научници сугерираат дека музиката можеби имала одредена еволутивна цел што ја користат родителите во однос на емоционалната регулација кај нивните доенчиња (Trehub, 2002).

Друг автор кој доаѓа со поинаква перспектива е Plummeridge (1991), тврдејќи дека музиката треба да ја третираат само музичарите, погледот на музичкото образование го користат специјалисти. Flash (1993) признава дека музиката треба да биде составен дел од нечиј живот дневно. Несомнено е дека музиката има голема вредност во однос на промовирањето когнитивни, емоционални и социјални функции во секојдневниот живот (Hargreaves & North, 1999).

Милс (1991) сугерира дека музиката е за сите деца и за сите наставници и покажува противење на заедничките верувања на елитата (Mills, 1991). Понатаму, Durrant & Welch (1995) наведуваат дека потребните технички компетенции може да ги натера децата да доживеат музика, без разлика на можноста дека искуството на музиката во секоја форма и на секое ниво има вредност во развојот на човекот.

Во Англија, една студија покажа дека нешто повеќе од половина од училиштата поминуваат еден или повеќе часа музика неделно, што покажува дека музиката е важна помалку во училиште (DES, 1998). „Прво, музиката придонесува за развојот на детето со тоа што се развива интелигенција“ (Gardner, 1985).

„Второ, музиката се гледа како посебна форма на знаење во која стекнувањето знаење е цел на општото образование“ (UCAN, 1997).

„Трето, истражувањата покажуваат дека музиката може да се подобри севкупните академски перформанси на децата“ (YOK, 1998).

Постои широка дебата за наставата по предметот музика во основните училишта дали да предаваат специјалисти по музика или наставници од основните училишта (Wheway, 2006; Hennessy, 2006). Овие наставници обично имаат изразен недостаток на вештини за предавање музика и често се идентификуваат со мала одговорност за музичкиот развој кај учениците затоа што не знаат чисто да пеат или свири инструмент.

Нивните вештини се фокусирани на учење, развој на детето и натаму настава преку наставната програма. Додека поимот специјалист е дефиниран во речникот на Оксфорд, тој дава значењето на овој поим како наставник кој страстно се посветува на гранка на специфична за професија. Постојат неколку меѓународни студии за музичко образование, кои и покрај различните истражувачки пристапи, методи и содржина, ги истражувале способноста на наставниците во наставата по Музика во согласност со барањата на музичка програма.

Речиси сите овие истражувачи на кои ќе се осврнам во текот на истражувањето, тврдат дека постои значајна разлика во ефикасноста на наставата, знаења, верувања, вештини и мотивација на наставниците од основните училишта и музички специјалисти.

На пример, BYO (1999) објави дека циклус наставници ниско во САД сметале дека не можат ефективно да научат на ниво на Националните стандарди за музичко образование. Можеме да кажеме и дека не е многу лесно и допадливо од страна на наставниците од основните училишта да се залагаат за постигнување компетенции бидејќи чувствуваат неспособност во знаењето и практиките на наставата по Музика, како и во пеенето дури и во свирењето на инструментот. Студија во Велика Британија беше спроведена од Holden & Button (2006) и открија дека наставниците од основните училишта во училишната имаат помала веројатност да уверени во музичкиот предмет, содржината и знаењето.

Во САД тригодишна етнографска студија, Bresler (1993) по прегледот предавање Музика од страна на наставниците од основните училишта во училишната, утврди дека „во светло на окружните и државните наставни очекувања, наставата за Музика е мала“. Bresler (1993) ги идентификуваа моќните бариери за учење музика кои вклучуваат недостаток на „соодветно знаење, ресурси и структури на наставниците во рамките на

општа клима на академски притисок“.

Наставата по Музика во основните училишта ја опишува научникот Stefani (1987) како „висока компетентност“. Споредба помеѓу верувањата и практиките во азиските земји според Wong (2005) покажа дека наставниците во основните училишта се чувствуваат понесигурно и помалку способни ефективно да предаваат Музика во основните одделенија. Salaman (1983) сугерира дека природата на часовите по Музика може да го оспори авторитетот на наставниците по нивоа на нивната активност: „многу е поедноставно да се замолат децата да размислуваат, за пишуваат или одржуваат состаноци“. Glover & Ward (1993) сугерираат дека „сите деца доаѓаат на училиште со значително музичко искуство и со нивниот капацитет за спонтано активирање музички“. Потребата за музички квадови е истакната од OFSTED (1993), од Lawson et al (1994), и од страна на претседателот на Советот за музичко образование (1998).

Прашањата покренати од студијата ја вклучуваат способноста на додипломските наставници да ефикасно предаваат Музика на основно ниво. Истрагата се фокусира на ставовите на наставниците од основните училишта кон музиката, поддршката и ресурсите во кои им се достапни, имајќи предвид дека музиката може ефективно да се предава од тие доколку имаат поддршка и од стручњаци за практикување на наставната програма музички на основно ниво.

Во 1995 година, додека музичките стандарди се опишани како висок стандард, највисоките стандарди често се наоѓаат „во лекции научени заедно од специјалист по музика и одделенскиот наставник“ (HMI, 1991, стр. 18).

Во 1995 година OFSTED препорача поддршка и совети за неспецијалисти од искусни колеги, но истакна дека се дадени некои музички координатори време за следење на наставата меѓу врсниците. Се чини дека Наставната национална програма резултираше со значително зголемување на количината на музика што се предава дека во основните училишта. Конкретно, во споредба со наодите од 1994 г., составните активности се разбираат и практикуваат од страна на наставниците со поголема доверба во класа.

Од 1994 година училиштата станаа посвесни за добрата настава во часот завршува дали наставникот има професионална компетентност и знаење на предметот. Stocks (1998) признава дека бројот на специјалисти за музика на примарно ниво е ограничен и сугерира дека според неговото искуство „до крајот може да се учи музика ефикасно ако тие

помагаат да се изгради доверба преку обука, да имаат пристап до релевантни извори, да бидат поддржани од професионалци во училищата.

Додека оваа студија напредува во музичката практика во основното образование, наодите на неодамнешниот OFSTED (1999) покажаа дека наставата по Музика во училищата е подобрена значително помеѓу 1994 и 1998 година и неодамна музичката е прикажана како еден од предметите кои се изучуваат во основното образование. Сепак, Glover & Ward ја сугерираат таа музика е поврзан со кој било друг предмет и дека наставникот во основно училиште е тој во споредба каде наставникот е способен да воспостави врски помеѓу музичката и остатокот од наставната програма која не може да се случи ако музичката ја предава специјалист.

Истражувањата во овој поглед вклучуваат студија на основните наставници во Англија 1988 (Wragg et al, 1989, опишан од W Ragg, 1994), каде се проучува чувството на доверба наставниците кои ги предаваат десетте главни предмети од наставната програма со своето постоечко знаење. Williamson (1998) забележува дека повеќето наставници имаат малку или немаат музичко искуство и тоа го имале само пет од 250 испитани училишта поддршка од музички специјалист.

Од септември 2000 година повторно ќе бидат потребни наставници во основните училишта настава на сите предмети, со воведување на нова Национална наставна програма, со неа намалена, без описот на студијата. OFSTED (Канцеларија за стандарди во образованието, услуги за деца и вештини) заштитува комбинација на училища помеѓу наставниците од основните училишта и наставниците специјалисти за збогатување на наставата со некои дополнителни експертизи, а во 1995 година го поддржува континуираниот развој на улогата на музички координатори, идеално за работа со класни наставници, за обезбеди поддршка.

OFSTED, исто така, забележува дека дозволувајќи им на координаторите да работат заедно со другите наставници „значително би се подобрил квалитетот на наставата и учењето“. Наодите на истражувачот Beauchamp го потврдуваат мислењето на OFSTED дека „наставниците често имаат корист од охрабрување и совет од поискусен колега“ (1995, стр. 18), каде на некои музички координатори им е дадено потребното време ја следат наставата на нивните колеги.

Предвидена е и соработка меѓу наставниците и меѓу училиштата косовска наставна програма која дава реална можност од изготвувањето на резултатите за степен, за теренска и за наставните предмети да има координација на сите полиња, а наставниците да го кажат своето мислење индивидуално или колективно.

Платон ја нарекува музиката големото мајсторство со кое, во идеална состојба, ќе мора да се справи со земјоделците, заштитниците и филозофите (Sulejmani, 1971).

Разгледувањето за музиката како голем мајстор ќе изгледа во исто време и многу напредно, а недостапни во нашиот случај од наставниците од основните училишта во спроведувањето на Наставната програма Јадро и рамка на наставната програма на Косово.

Но, пристапот треба да биде во смисла на развивање на стекнатото знаење кое може да се реализира многу лесно во пракса. Музичкиот пристап мора да се гледа од гледна точка „Од лесно до тешко“, затоа мотивацијата за постигнување одредена норма е незаменлива во музичката практика. Мотивацијата е исто така важен фактор во музичките достигнувања.

Во музиката може да се забележат два вида мотивација: внатрешна мотивација, која се развива од интензивни пријатни искуства до музика и мотивација некарактеристично, што има врска со постигнување на целите на реализација (Kemp, 1996).

Пристапот во образованието не е само институционална потреба, туку пред сè, е модел на општество во кој живееме и дејствуваме. Ова е исто така во согласност со Jorgensen (2008), кој тврди дека музиката е испреплетена со општеството кај многумина аспекти и дека тоа не само што влијае на општеството, туку и предупредува, па дури ја гради и ја обновува.

Наставната програма предвидува постигнување на компетенции преку резултати во размер, во поле и предмет, каде што улогата на музиката е многу важна во општеството, овие надлежностите се:

- Компетенции за комуникација и изразување – ефективен комуникатор;
- Компетенции за размислување – креативен мислител;
- Компетенции за учење – успешен ученик;
- Компетенции поврзани со животот, работата и животната средина – продуктивни соработници;

- Лични компетенции – здрава индивидуа;
- Граѓански надлежности – одговорен граѓанин.

VI. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Како што се наведе во воведниот дел од истражувањето дека оваа студија има и емпириски карактер, следи опис на основите на објективна методолошка рамка како целта, видот, истражувачките прашања, хипотезите, популацијата и инструментите на истражувањето.

6.1 Предмет на истражување

Испитување на компетенциите на наставниците за идентификација и развој на музичкиот талент на учениците во основно и средно образование и утрдување на потребата од нивен професионален развој.

6.2 Проблематика на истражување

Истражувањето го започнавме затоа што нашето искуство укажа дека има разлики во музичкото образование на студентите кои тоа образование го добиваат преку работа со наставници кои дипломирале на музичкиот факултет и оние студенти кои учеле со наставници кои завршиле педагогија. Тоа укажува дека студентите добиваат различен квалитет на музичко образование, а во исто време има и разлики во односот на наставниците кои дипломирале на различни факултети кон идентификувањето на талентирани студенти и нивната работа со талентирани студенти. Токму овој проблем беше во фокусот на нашето истражување во однос на постоењето на разлики меѓу наставниците во однос на идентификацијата и развојот на музичкиот талент кај учениците.

Еден од значајните фактори од кои зависи квалитетот на музичкото образование на идните наставници е ставот кон музиката и музичкото образование (Gifford, 1993, 33). Квалитетот на музичко образование кај наставниците во основно образование се определува со мултидимензионална интеракција на неколку фактори.

Факторите истакнати од Gifford (1993, 39) укажуваат на сложеноста на ефективното и квалитетното образование за идните наставници по музика, што зависи од претходното музичко образование и искуството на учениците, ставовите кон музиката и музичкото образование и квалитетот на музичкото образование во тек на студијата преку

релевантност и фактори на природата на настава по музика во студии, околина за учење во училиница и најпосакувани стилови на учење на студенти.

Gifford (1993, 35) ги истражувал можностите за влијание врз ставовите на учениците/наставниците и користејќи факторска анализа, идентификувал седум фактори на успешно музичко образование во образованието на наставниците. Тој ги карактеризира како: (1) музичка способност и способност да предавае музика, (2) важноста на музиката, (3) проценка и ценење на музиката, (4) евалуација на музичкото образование на факултет, (5) проценка на популарната музика, (6) поддршка за учење музика и (7) преференција за различни видови музички програми.

Споменатите фактори посочуваат дека успехот во музичкото образование на идните наставници зависи од нивните музички и наставни вештини, нивната благодарност за музиката воопшто и вредноста на музичкото образование.

Сепак, развојот на музичкиот талент на учениците зависи многу и од сопствениот музички талент на наставникот како многу важен фактор поврзан со една од основните компетенции на наставници.

Во Република Косово, наставниците во основното образование (основен циклус) по предмет музичко образование од I до IV одделение се наставници кои ги завршиле студиите на Факултет за образование, односно за одделенска настава, додека наставниците во основното образование (среден циклус) по предмет Музичко образование од V до IX одделение се наставници кои своите студии ги завршиле на Факултетот за уметности. Но, во многу случаи, наставата по Музика ја водат некомпетентни наставници.

Од наведеното може да се идентификува и нашето истражувачки прашање со кое тргнавме во реализација на ова истражување, кое гласи: Постојат ли разлики во развиеноста на компетенциите кај наставниците за идентификација и развој на музичкиот талент на ученикот кои се одразуваат врз создавање на различни програми за нивно перманентно образование?

6.3 Цел на истражувањето

Целта на истражувањето е да ја докаже важноста на компетенциите на наставниците во идентификување и развој на музичкиот талент на учениците. Професионалниот развој на наставниците влијае врз постигнувањето на учениците со

музички талент. Фокусот на истражувањето е преглед на литературата за меѓународната состојба, како и стратегиите што се применуваат за развој на музичкиот талент на студентите.

6.4 Истражувачка парадигма

Квантитативната парадигма доминира во однос на квалитативната парадигма. Во основа сме насочени кон утврдување на карактерот на одговорите на испитаниците на анкетниот лист во кој доминираат прашања кои квантитативно/ статистички се обработуваат, а соодветно на тоа, таква е и анализата и интерпретацијата на податоците од истражувањето.

Методот на истражувањето е дескриптивен, со што се сака да се опишат состојбите со појавата која ја истражуваме на територијата на Косово.

6.5 Вид на истражување

Истражувањето е **фундаментално**. Истражувањето ги потенцира позитивните аспекти на компетенциите на наставниците во развојот на музичкиот талент на учениците, но и ги открива и идентификува местата во кои наставниците треба да направат подобрување преку перманентното образование за поуспешна и сеопфатна работа на идентификација и работа со музичкиот талент кај учениците.

Истражувањето е **трансферзално**. Со истражувањето се испитуваат мислења и ставови на голем број испитаници (наставници и ученици) во основните и средните училишта во Република Косово. При изборот на примерокот на истражување се водеше сметка за репрезентативноста на примерокот.

Истражувањето е **компаративно**. Со истражувањето се направи споредба на мислењата на наставниците од основното и средно образование, и се анализираше и се споредуваше структура на компетенциите на наставниците од основен циклус (одделенија I-V), како и надлежностите на наставниците од среден циклус (VI-IX). Исто така, се анализирани и компетенциите на наставниците по Музика во средните училишта. Споредбениот метод се користи и како метод за прегледување на педагошката документација: Наставна програма за Косово, Рамка за стратешки развој на наставниците.

6.6 Општа хипотеза

Х. Постојат разлики во развиеноста на компетенциите кај наставниците за идентификација и развој на музичкиот талент на ученикот кои се одразуваат врз создавање на различни програми за нивно перманентно образование.

Посебни хипотези на истражувањето:

- Х1. Значаен процент на наставниците по Музичко образование поседуваат компетенции и вештини за идентификација и работа со музички талент кај учениците.
- Х2. Значаен процент на наставниците по Музичко образование посетувале обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка за во наставниот процес за идентификација и работа со музички талент кај учениците.
- Х3. Значаен процент на наставниците по Музичко образование имаат позитивен став за музичкото образование дека влијае врз развивање на вештините кај учениците.
- Х4. Социодемографски фактори² (музички вештини, танцување, Квалификација, Возраст, Статус, Работно место, Пол, Вештини со инструменти, пеење, Искуство, и други) имаат влијание врз развиеноста на Компетенциите на наставниците за идентификација и работа со талентирани ученици по музички предмет.
- Х5. Социодемографски фактори (музички вештини, танцување, квалификација, возраст, статус, работно место, пол, вештини со инструменти, пеење, искуство и други) имаат влијание врз ставот на наставниците за музичкото образование колку влијае врз развивање на вештините кај учениците и ставот за националната курикула.
- Х6. Социодемографски фактори (музички вештини, танцување, квалификација, возраст, статус, работно место, пол, вештини со инструменти, пеење, искуство и други) имаат влијание врз ставот на учениците за развивањето на музичките и социјалните вештини во предметот по Музичко образование.

² Додадени и Музички афинитети кои се развиваат директно од персоналните, социјалните, економските и демографските фактори (музички вештини, танцување, Вештини со инструменти, пеење) и се третираат како социо-демографски фактори во нашата анализа како контролни истражувачки фактори

6.7 Популација и примерок

Примерокот³ на истражување го сочинуваат:

- *наставници* од:
 - основни училишта во Косово.
 - средни училишта во Косово.
- *ученици* од:
 - основни училишта во Косово
 - средни училишта во Косово
- *Писмени подготовки за час* од наставници од:
 - Основни училишта во Косово.
 - Средни училишта во Косово.

Примерокот на истражување го сочинуваат:

- *наставници* од:
 - основни училишта во Косово.
 - средни училишта во Косово .
- *ученици* од:
 - основни училишта во Косово.
 - средни училишта во Косово.
- *Писмени подготовки за час* од наставници од:
 - Основни училишта во Косово
 - Средни училишта во Косово

Примерокот на истражување е случаен. *Наставниците* се избрани по случаен примерок, со што се обезбеди репрезентативност на примерокот. *Примерокот студиски програми* за иницијално образование е пригоден, односно се анализираат студиски програми за образование на наставници за основно образование, и наставници кои завршиле музички факултет. *Примерокот ученици* е намерен, односно се испитани ученици од одделенија кај избраните наставници. Во истражувањето се испитани:

³ Примерокот (големина и видот) е детално опишан во делот *Обработка, анализа и интерпретација на податоците од истражувањето*

- *наставници од:*
 - основни училишта во Косово
 - средни училишта во Косово
- *ученици од:*
 - основни училишта во Косово
 - средни училишта во Косово
- *Студиски програми за иницијално образование на наставниците*
 - Студиски програми за иницијално образование на Педагошките факултет во Косово
 - Студиски програми на факултетите за музичка уметност на Косово

6.8 Постапки и инструменти во истражувањето

Од постапките во истражувањето се применува анкетирањето, интервју и анализа на содржина. Од инструментите во истражувањето користиме анкетен лист за наставници, анкетен лист за ученици, протокол за интервју и протокол за анализа на содржина. Податоците од истражувањето се обработени со следниве постапки: табелирање, графичко претставување, фреквенција, аритметичка средина и стандардна девијација. При обработката се користеше и програмата SPSS за посложените статистички постапки.

VII. ЕМПИРИСКИ ДЕЛ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

По собраните и категоризираните податоци од анкетањето на примерокот следат дескриптивните и конклузивните статистички анализи за дистрибуцијата на варијаблите во самиот примерок и интерпретација на хипотезите на истражувањето.

7.1 Демографски карактеристики на испитаниците

Како што беше и наведено и во методолошкиот дел од истражувањето, со двата анкетари кои се наменети за испитување на компетенциите на наставниците за идентификација и развој на музичкиот талент на учениците во основно и средно образование и утрдување на потребата од нивен професионален развој, примерокот на истражување го сочинуваат наставници од основни и средните училишта во Република Косово како и дел од учениците кои следат настава кај овие наставници. Според релевантните истражувања прикажани во теоретскиот дел се значајни за развојот на компетенциите на **наставниците** по музичко за идентификација и развој на музичкиот талент на учениците во основно и средно образование.

Табела 1. Анкетираните наставници според Возраст

	Фреквенција	Процент	Кумулативен процент
до 25 год.	6	7.0	7.0
25-35 год.	22	25.6	32.6
36-50 год.	45	52.3	84.9
над 50 год.	13	15.1	100.0
Вкупно	86	100.0	

Вкупно се анкетирани 86 наставника во 21 училиште и тоа 5 средни и 9 основни во Приштина, по 2 основни во Гилан и Феризај, 2 основни во Пеја и 1 основно во Ѓакове. Според возраста, доминира возрасната група од 36 до 50 год со над 52 %.

Табела 2. Анкетираните наставници според пол

	Фреквенција	Процент	Кумулативен процент
Женски	58	67.4	67.4
Машки	28	32.6	100.0
Вкупно	86	100.0	

Над 67 % од испитаниците наставници резултира од женски пол наспроти 32 % од машки пол.

Табела 3. Анкетираните наставници според работното место

	Фреквенција	Процент	Кумулативен процент
Основно училиште (1 – 5)	35	40.7	40.7
Основно училиште (6 – 9)	28	32.6	73.3
Средно училиште	23	26.7	100.0
Вкупно	86	100.0	

Според образовниот ниво на училиштето, резултираше дека 40,7 % од испитаниците наставници се во основните училишта со настава од 1 до 5 одделение, 32,6% во основно од 6 до 9 одделение и 26,7 % во средно училиште.

Табела 4. Анкетираните наставници според Место на живеење

	Фреквенција	Процент	Кумулативен процент
Рурално (село)	25	29.1	29.1
Урбано (град)	61	70.9	100.0
Вкупно	86	100.0	

Според место на живеење 70,9 % од испитаниците се изјаснија дека живеат и творат во град наспроти 29,1 % кои се изјаснија дека живеат во рурално место.

Табела 5. Анкетираните наставници според квалификација

	Фреквенција	Процент	Кумулативен процент
Високо Педагошко училиште	5	5.8	5.8
Бачелор	24	27.9	33.7
Бачелор по музичко образов.	17	19.8	53.5
Магистер	30	34.9	88.4
Друго	10	11.6	100.0
Вкупно	86	100.0	

Во Табела 5 се наведени фреквенции за образовниот статус на анкетираните наставници каде што близу 35 % се магистри, околу 30 % дипломирани бачелор, околу 6

% со висока педагошка образование и само 19,8 % се со адекватно бачелор по Музичко образование, но и околу 12 % сосема со друг образовен статус.

Табела 6. Анкетираните наставници според Работниот статус

	Фреквенц ија	Процент	Кумулативен процент
Ангажиран на определено вре.	8	9.3	9.3
Скратен фонд	6	7.0	16.3
Полн фонд на часови	72	83.7	100.0
Вкупно	86	100.0	

Според работниот статус, во табела 6 над 83 % од испитаниците наставници се со полн фонд на часови, наспроти 7 % со скратен фонд и околу 9 % ангажирани на определено време како замени.

Табела 7. Анкетираните наставници според работно искуство

	Фреквенц ија	Процент	Кумулативен процент
До 5 год.	16	18.6	18.6
Од 6 до 10 год.	28	32.6	51.2
Од 11 до 20 год.	25	29.1	80.2
Над 20 год.	17	19.8	100.0
Вкупно	86	100.0	

Над 32 % од испитаниците наставници резултира дека имаат 6 – 10 годишно работно искуство, околу 29 % од 11 до 20 годишно искуство, 19,8 % над 20 години и 18,6 % до 5 години, така што располагаме со една искусна група на наставници во образовните процеси.

Како што и наведовме во методолошкиот дел, за перцепциите за музичкото образование се анкетирани и група на **ученици**, фактички ставовите на самите ученици за предметот по Музичко. Вкупно се анкетирани 288 ученици во истите училишта каде што се анкетирани и самите наставници по Музичко образование. Во табела 8 според прикажаните фреквенции, резултираше дека 62 % од анкетираните ученици се од средните училишта, наспроти 37,5 % кои се од основните училишта (вреди да се напомене

дека поголем дел од анкетираниите ученици од средно припаѓаат на средното музичкото училиште во Приштина).

Табела 8. Анкетираниите ученици според училиштето

	Фреквенц ија	Процент	Кумулативен процент
Основно	108	37.5	37.5
Средно	180	62.5	100.0
Вкупно	288	100.0	

Повеќето од учениците или околу 70 % се со живеење во урбани средини наспроти 30 % во рурални средини (табела 9).

Табела 9. Анкетираниите ученици според местото на живеење

	Фреквенц ија	Процент	Кумулативен процент
Рурално (село)	88	30.6	30.6
Урбано (град)	200	69.4	100.0
Вкупно	288	100.0	

Мотивацијата за музиката и еден од значајните фактори за музикалност кај децата е поседување на некој музички инструмент, така што во анкетарот наведовме прашање дали децата поседуваат некој музички инструмент (секаков вид, дури и играчки), така што во табела 10 се прикажани интересни фреквенции (но и фактот дека повеќето на учениците се од средното музичко):

Табела 10. Анкетираниите ученици според поседување на музички инструмент

	Фреквенциј а	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Не	43	14.9	15.1	15.1
Да	241	83.7	84.9	100.0
Вкупно	284	98.6	100.0	
Без податоци	4	1.4		
Вкупно	288	100.0		

Над 83 % поседувале некој музички инструмент наспроти 14,9 % кои се изјасниле дека не поседуваат никаков музички инструмент.

7.2 Дистрибуција на варијабли во примерокот

Главната цел на истражувањето е да се докаже важноста на компетенциите на наставниците во идентификување и развој на музичкиот талент на учениците, професионалниот развој на наставниците влијае врз постигнувањето на учениците со музички талент. Фокусот на истражувањето е преглед на литературата за меѓународната состојба, како и стратегиите што се применуваат за развој на музичкиот талент на студентите. Според идејниот план на истражувањето и според релевантните истражувања, за да се добие една јасна слика за целта на истражувањето, по групирањето и обработката на податоците од наставниците во табела 11 се прикажуваат дескриптивните статистики на двата главни варијабли преку кои се анализира целта на истражувањето, и тоа:

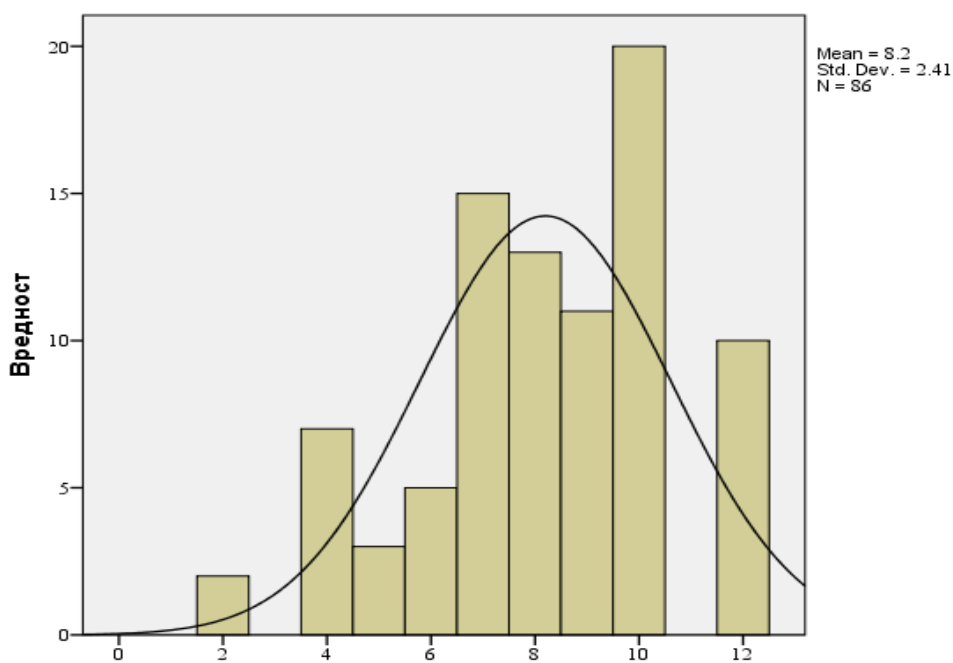
1. Поседување на компетенции за идентификација и развивање на музичкиот талент на учениците и другата варијабла

2. Ставот на наставниците за развивање на музичкиот талент и за самата курикула по предметот Музичко образование.

Табела 11. Дескриптивни параметри на варијаблите поседување на компетенции и ставот на наставниците за развивање на ученичкиот талент и курикулата

	Поседување на компетенци	Став за развивање и курикула
Аритметичка средина	8.20	7.31
Медијана	8.00	7.00
Мода	10	8
Станд. Девијација	2.410	1.744
Коефициент на асиметрија (Skewness)	-.429	-.375
Станд. Грешка на Скинис	.260	.260
Коефициент на споснатост (Kurtosis)	-.155	-.395
Станд. Грешка на Куртосис	.514	.514
Мин.	2	3
Макс.	12	10

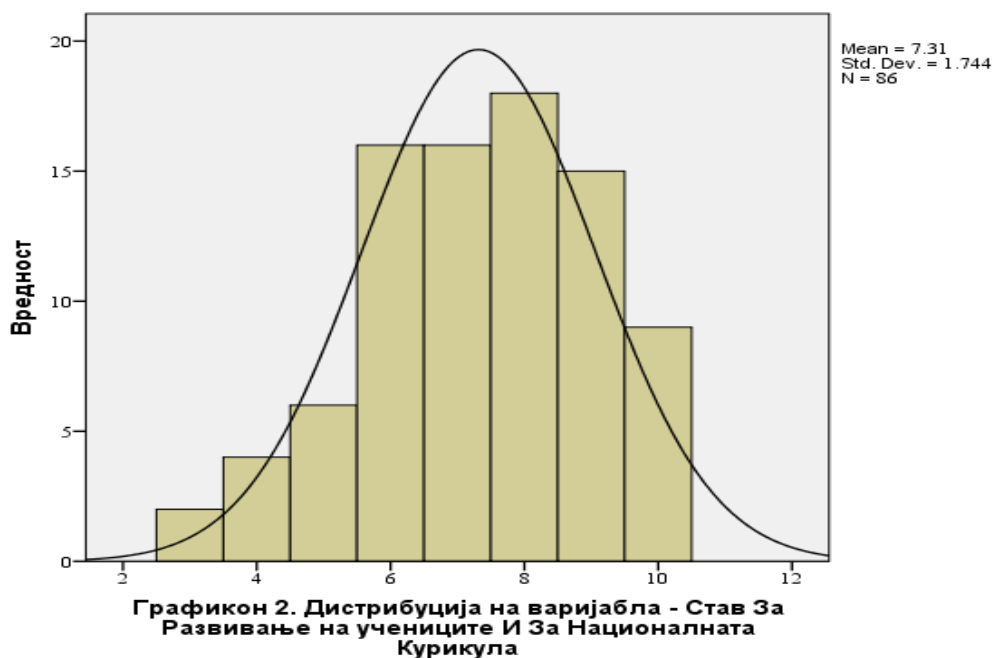
Според табела 11, просечната вредност за варијаблата ‘поседување компетенции’ ($M=8.20$, $SD=2.410$) е повисока во споредба со просечната вредност на варијаблата ‘став за развивање’ ($M=7.31$, $SD=1.744$) иако двете варијабли во анкетарот се вреднуваат со Ликертова четворостепенa скала што подразбира што поголеми скорови, толку поразвиени компетенции и по позитивен став за развивањето на музичкиот талент на учениците со овие стандарди и курикули. Од друга страна пак, вредноста на скјунесот за поседување на компетенции е негативен и помала од -0.5 ($-.429$) што укажува дека скоровите се симетрични распределени, а пак вредноста на куртозис е помала од -2 ($-.155$) и констатираме дека оваа распределба на скорови за поседување на компетенции има нормална дистрибуција. Нормалната дистрибуција е прикажана во графикон 1:



Графикон 1. Дистрибуција на варијабла -
Поседување На Компетенции

Исто така и за втората варијабла ‘ставот на наставниците’, вредноста на скјунесот за ‘поседување на компетенции’ е негативен и помала од -0.5 ($-.375$) што укажува дека скоровите се симетрични распределени, а пак вредноста на куртозис е помала од -2 ($-.395$) констатираме дека оваа распределба на скорови за ‘поседување на компетенции има нормална дистрибуција’. Со други зборови, скоровите на повеќето испитаници се блиску до средната големина што значи дека и двата варијабла се присутни на исто ниво кај

повеќето испитаници што е стандард на психосоцијалните појави. Приказ на нормалната дистрибуција за ‘ставот на наставниците’ е прикажана во графикон 2:

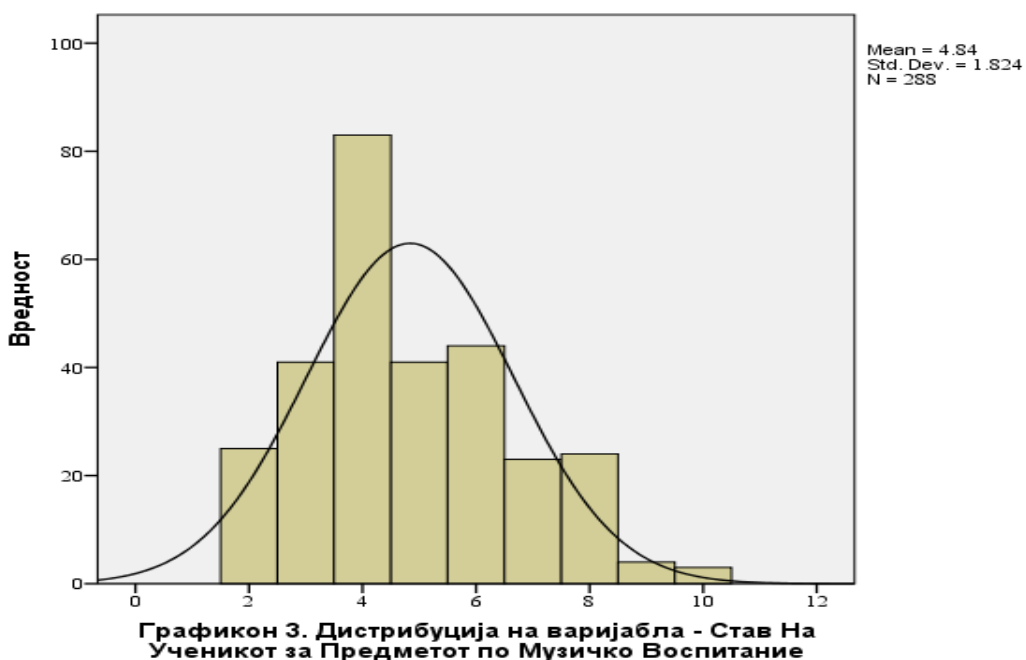


Според идејниот план, освен анализа на ставовите на наставниците по Музичко образование со друг анкетар се анкетирани и 288 ученици во тие училишта за да се добие една јасна слика за нивниот став за предметот по Музичко, влијанието на развивањето на нивните музички и социјални вештини.

Табела 12. Дескриптивни параметри на варијаблата ставот на учениците за предметот

Музика	
Аритметичка средина	4.84
Медијана	4.00
Мода	4
Станд. девијација	1.824
Коефициент на асиметрија (Skewness)	.514
Станд. грешка на Скинис	.144
Коефициент на споснатост (Kurtosis)	-.319
Станд. грешка на Куртосис	.286
Мин.	2
Макс.	10

Според табела 12, просечната вредност за варијаблата ‘ставот на учениците’ ($M=4.84$, $SD=1.824$) е повисока во споредба со просечната вредност на варијаблите на наставниците. Од друга страна пак, вредноста на скјунесот за ‘ставот на учениците’ е позитивна и поголема од 0.5 (.514) што укажува дека скоровите се полево наклонети – позитивно наклонети, а пак вредноста на куртозис е помала од -2 (-.319) и констатираме дека оваа распределба на скорови за ‘ставот на учениците’ има лево мало асиметрично негативна дистрибуција. Со други зборови, се очекува дека учениците ќе имаат по негативен став за развивањето на нивните музички и социјални вештини од предметот Музичко образование. Приказ на нормалната дистрибуција е прикажана на графикон 3:



7.3 Презентирање на резултатите од испитаниците – наставници

Како што се воспостави во идејниот план за структурата на прашалникот за наставниците од каде по обработката и групирањето на податоците, се издвојуваат две главни варијабли за ‘поседување на компетенции’ и ‘ставот на наставниците’, за да се добие една јасна конклузивна слика во емпириските анализи, следно ќе ги анализираме 9-те подгрупи според прашалникот кои се дефинираат и структурираат главната цел на истражувањето, и тоа, со статистичка операција Multiple Responses во SPSS v.21 за фреквенции на збирот на алтернативите на Ликертовата скала, операција која дава јасна

слика за процентот на самите алтернативи на Ликертова скала според кое може да се констатира ставот, вештината, компетентноста... на самите испитаници. Со ова статистичка операција во следните табеларни и графички прикази се опфаќаат следните подгрупи:

1. Поседувам музички компетенции
2. Стегнав постигнав музички
3. Посетувано обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка
4. Потреба од обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка
5. Посетувани обуки за пеење, слушање, играње, танцување, компонирање, учење и свирење
6. Потреба од обуки за пеење, слушање, играње, танцување, компонирање, учење и свирење
7. Поседувам компетенции за идентификација, работа, соработка, и проценка на музичкиот талент на учениците
8. Ставот на наставниците за развивање на вештините кај учениците
9. Ставот на наставниците за националната курикула

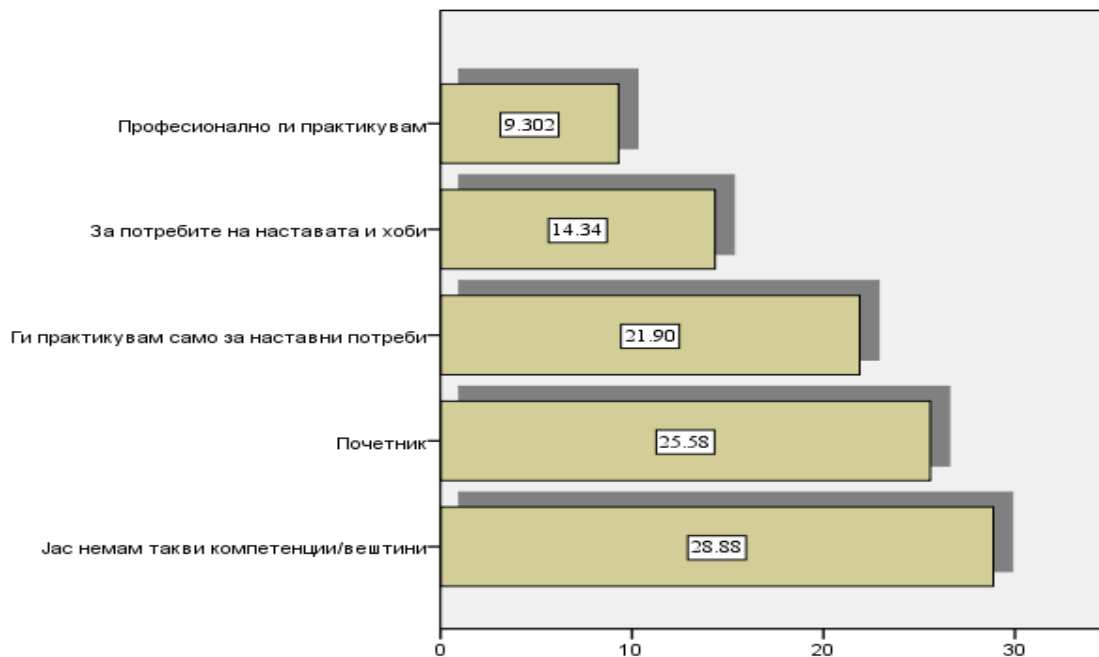
1. Во табела 13 (П8) се прикажани фреквенции со Multiple Responses, според кое одговориле на прашањето ‘поседувам музички компетенции’.

Табела 13. Фреквенции на одговори во делот – поседувам музички компетенции (Multiple Responses)

		Фреквенции	
		№ ⁴	Процент
Поседувам Музички Компетенции	Јас немам такви компетенции/вештини	149	28.9%
	Почетник	132	25.6%
	Ги практикувам само за наставни потреби	113	21.9%
	За потребите на наставата и хоби	74	14.3%
	Професионално ги практикувам	48	9.3%
Вкупно		516	100.0%

⁴ Фреквенција што покажува колку пати вкупно е заокружен една одредена Ликертова фреквенција од вкупно 86 наставници по 5 бројот на алтернативите на Ликертова скала

Околу 29 % од наставниците одговориле дека не поседуваат такви компетенции, 25,6 % дека се на ниво на почетник, но околу 37 % потврдиле дека им е хоби и ги практикуваат за наставните потреби (графикон 4).



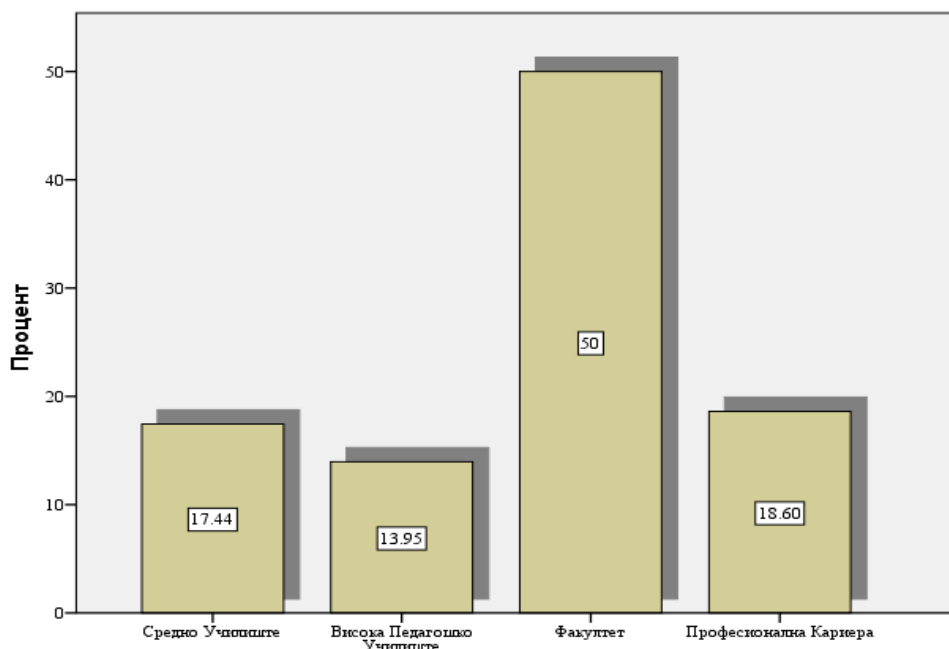
Графикон 4. Поседувам музички компетенции

Во Табела 14 (П9) се прикажани фреквенции со Multiple Responses, според кое одговориле на прашањето ‘стекнав – постигнав’ музички вештини во.

Табела 14. Фреквенции на одговори во делот – ‘стекнав постигнав музички вештини’ во:

	Фреквенц ија	Процент	Кумулативен процент
Средно училиште	15	17.4	17.4
Висока педагошко училиште	12	14.0	31.4
Факултет	43	50.0	81.4
Професионална кариера	16	18.6	100.0
Вкупно	86	100.0	

Околу 50 % од наставниците одговориле дека стекнале музички вештини на факултет, околу 19 % во професионалната кариера, 17,4 %, односно 14 % од средно училиште, односно висока педагошка школа (Графикон 5).



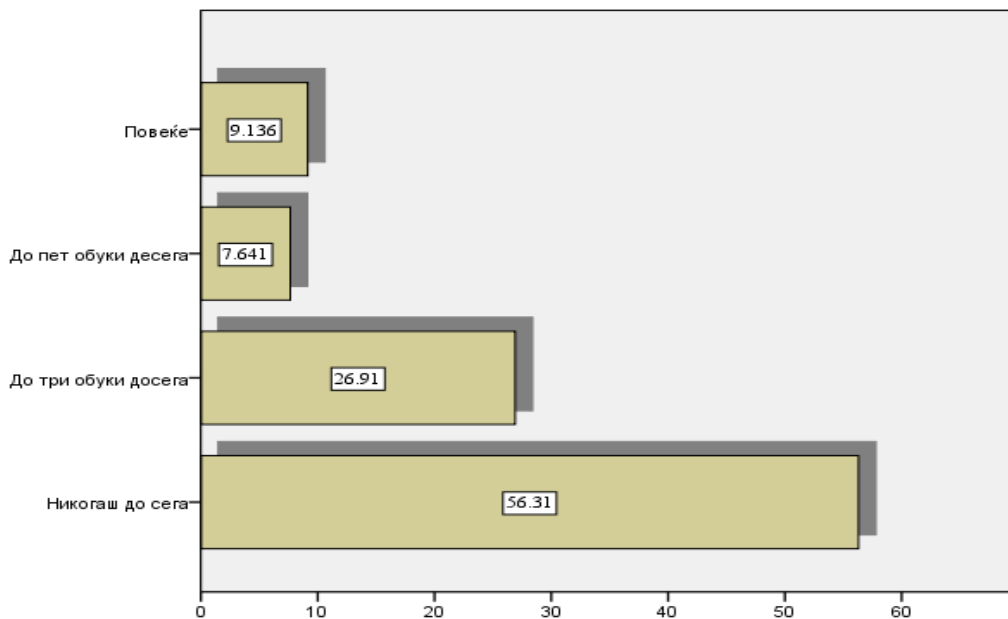
Графикон 5. Стегнав-Постигнав Музички Вештини во:

3. Во табела 15 (П10) се прикажани фреквенции со Multiple Responses, според кое одговориле на прашањето ‘посетувано обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка’.

Табела 15. Фреквенции на одговори во делот – ‘посетувано Обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка’ (Multiple Responses)

		Фреквенции	
		N	Процент
	Никогаш досега	339	56.3%
Посетувано обуки ^a	До три обуки досега	162	26.9%
	До пет обуки досега	46	7.6%
	Повеќе	55	9.1%
Вкупно		602	100.0%

За време на работата како наставник по Музичко образование интересно е дека над 56 % од анкетираниите наставници никогаш досега не посетувале обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка за во наставниот процес, како и за идентификација и работа со музичкиот талент на учениците, 27 % посетиле до три обуки и незначителен процент од 8 % и 9 % кои посетиле до пет и повеќе обуки (графикон 6).



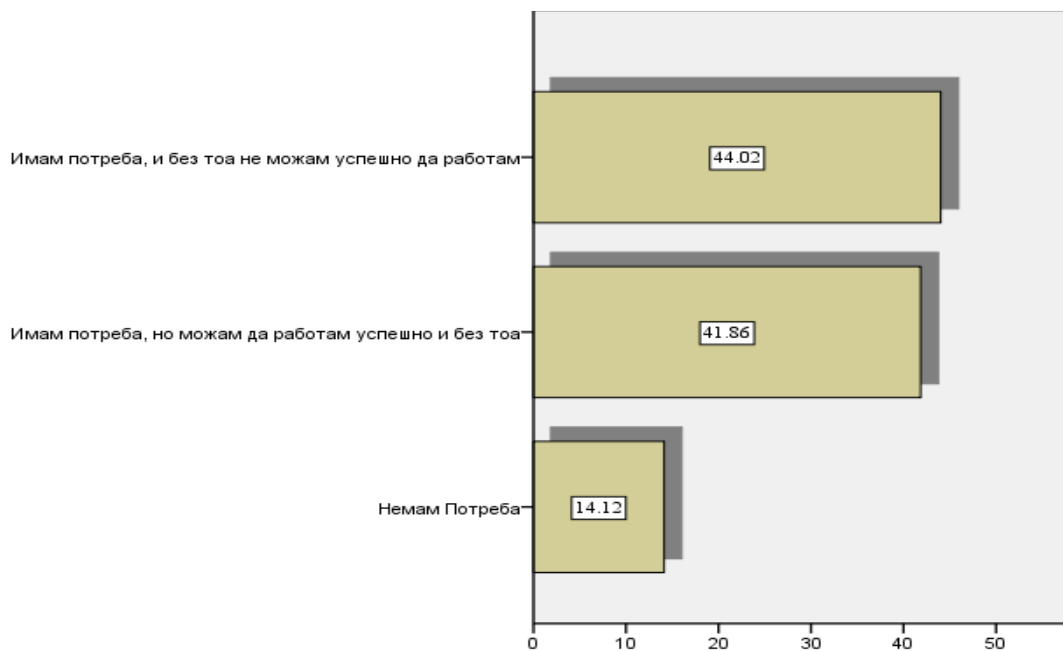
Графикон 6. Посетувани обуки за Совршенството, Планирањето, Евалуација и Подготовката

4. Во табела 16 (П11) се прикажани фреквенции со Multiple Responses, според кое одговориле на прашањето ‘Потреба од обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка’.

Табела 16. Фреквенции на одговори во делот – ‘Потреба од обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка’ (Multiple Responses)

	Фреквенции	
	N	Процент
Немам потреба	85	14.1 %
Потреба од обука ^a	Имам потреба, но можам да работам успешно и без тоа	252 41.9 %
	Имам потреба, и без тоа не можам успешно да работам	265 44.0 %
Вкупно	602	100.0 %

И сосема очекувано дека голем процент, над 85 % изјавуваат дека имаат потреба од обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка, како и за идентификација и работа со музичкиот талент на учениците, но скоро подеднакво е процентот 42 % со 44 % на тие наставници кои изјавиле дека можат да работат успешно и без тие обуки, односно не можат да работат успешно без тие обуки (графикон 7).



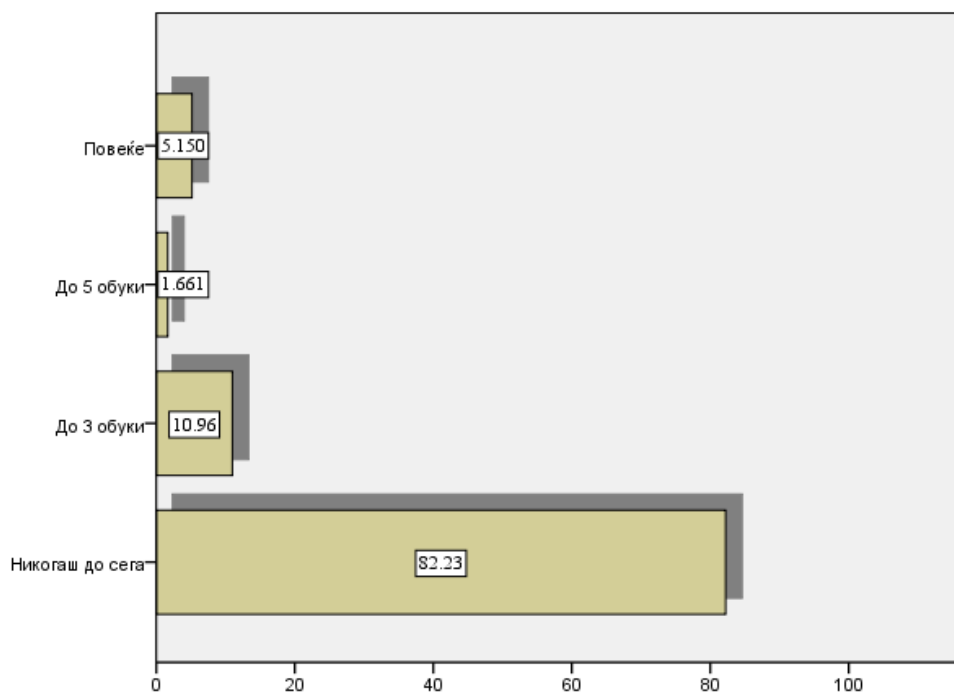
Графикон 7. Потреба за обуки по Совршенството, Планирањето, Евалуација и Подготовката

5. Во табела 17 (П12) се прикажани фреквенции со Multiple Responses, според кое одговориле на прашањето ‘посетувани обуки за пеење, слушање, играње, танцување, компонирање, учење и свирење.

Табела 17. Фреквенции на одговори во делот – ‘посетувани обуки за пеење, слушање, играње, танцување, компонирање, учење и свирење’ (Multiple Responses)

	Фреквенции	
	N	Процент
Посетувано обуки ^a	Никогаш досега	495 82.2 %
	До три обуки	66 11.0 %
	До пет обуки	10 1.7 %
	Повеќе	31 5.1 %
Вкупно	602	100.0 %

За жал, како една од главните и значајните обуки за идентификација и работа со талентирани деца по музика, голем дел од испитаниците над 82% изјавуваат дека до сега немале прилика да посетат такви обуки, 11% посетиле до три обуки како незначителен процент (Графикон 8).



Графикон 8. Посетувани обуки за Пеење, Слушање музике, Играње со музички игри, Танцување, Компонирање, Учење музичка теорија и Свирење инструменти

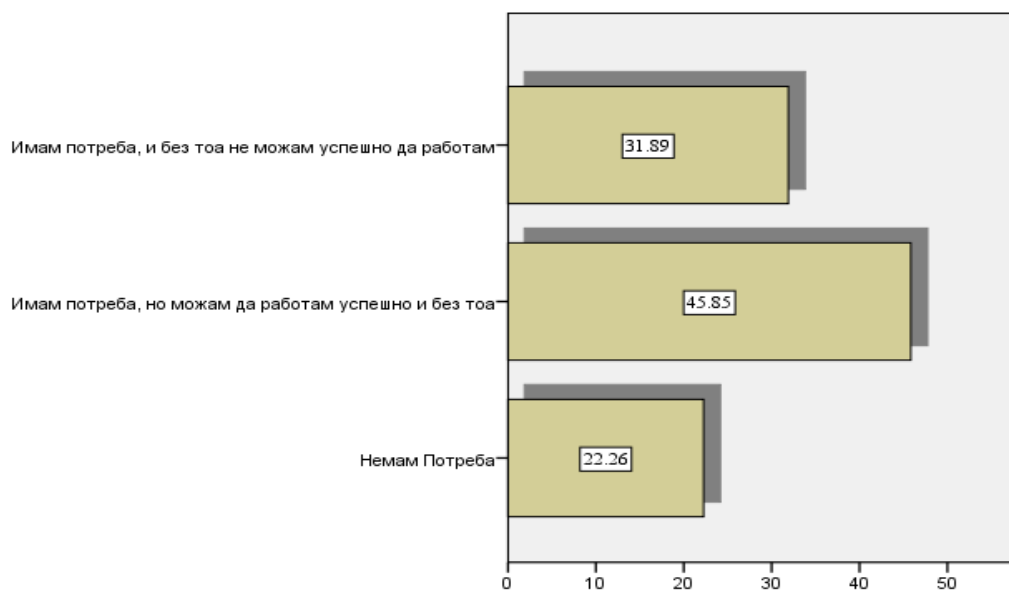
6. Во Табела 18 (П13) се прикажани фреквенции со Multiple Responses, според кое одговориле на прашањето ‘потреба од обуки за пеење, слушање, играње, танцување, компонирање, учење и свирење’.

Табела 18. Фреквенции на одговори во делот – ‘потреба од обуки за пеење, слушање, играње, танцување, компонирање, учење и свирење’ (Multiple Responses)

	Фреквенции	
	N	Процент
Немам потреба	134	22.3 %
Потреба Од Обука ^a	Имам потреба, но можам да работам успешно и без тоа	276 45.8 %
	Имам потреба, и без тоа не можам успешно да работам	192 31.9 %
Вкупно	602	100.0 %

Над 22 % се изјасниле дека немаат потреба од такви обуки кои се една од главните и значајните обуки за идентификација и работа со талентирани деца по музика, но од друга страна пак, околу 46 % се изјасниле дека имаат потреба, но можат успешно да

работат и без такви обуки и 32 % кои имаат потреба но не можат успешно да работат без такви обуки (графикон 9).



Графикон 9. Потреба од обуки за Пеење, Слушање музике, Играње со музички игри, Танцување, Компонирање, Учење музичка теорија и Свирење инструменти

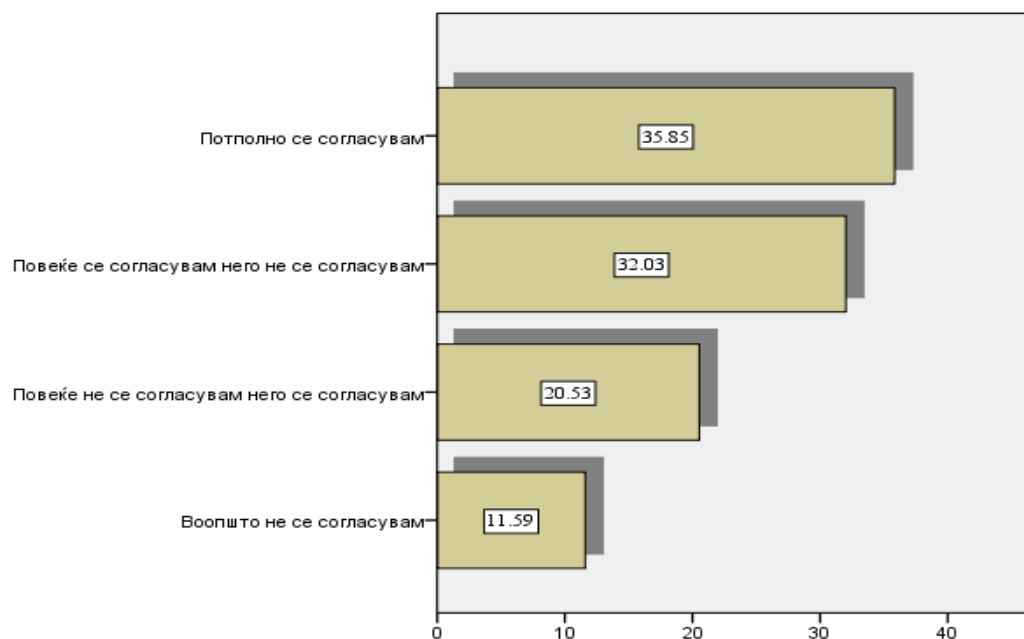
7. Во табела 19 (П14-18) се прикажани фреквенции со Multiple Responses, според кое одговориле на прашањето ‘поседувам компетенции за идентификација, работа, соработка, и проценка на музичкиот талент на учениците’.

Табела 19. Фреквенции на одговори во делот – ‘поседувам компетенции за идентификација, работа, соработка, и проценка на музичкиот талент на учениците’ (Multiple Responses)

	Фреквенции	
	N	Процент
Воопшто не се согласувам	349	11.6 %
Повеќе не се согласувам отколку што се согласувам	618	20.5 %
Поседувам Компетенции ^a Повеќе се согласувам отколку што не се согласувам	964	32.0 %
Потполно се согласувам	1079	35.8 %
Вкупно	3010	100.0 %

Околу 36 % од испитаниците наставници се изјасниле дека поседуваат компетенции за идентификација, работа, соработка, и проценка на музичкиот талент на

учениците, 32 % не се сосема сигурни дека поседуваат и над 32 % не поседуваат (графикон 10).



Графикон 10. Поседувам компетенции за идентификација, работа, соработка, проценка на музичкиот талент на ученикот

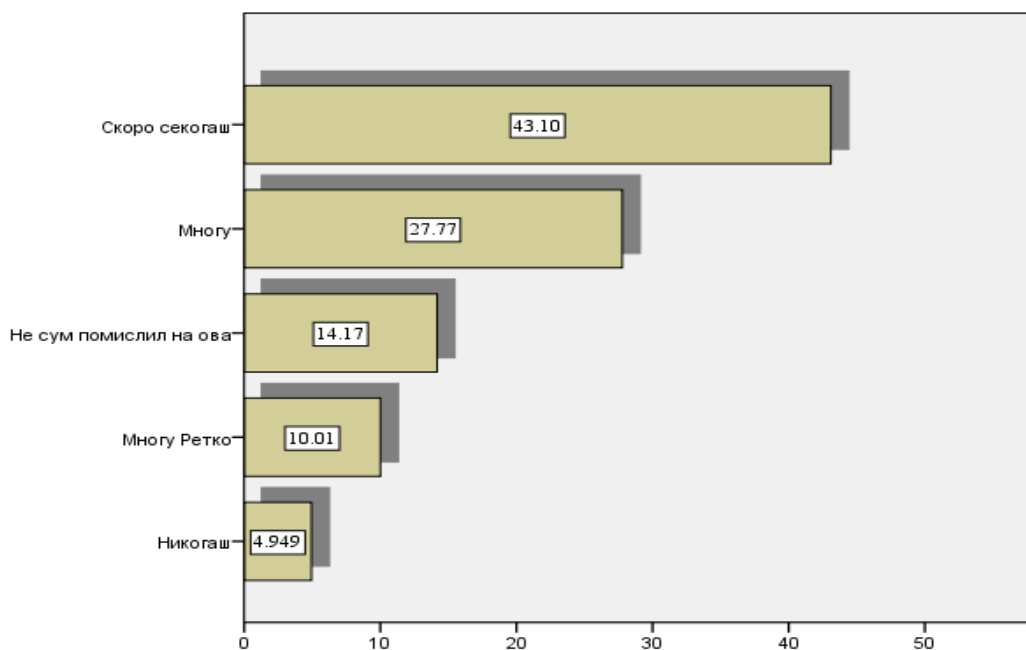
8. Во Табела 20 (П19-23) се прикажани фреквенции со Multiple Responses, според кое одговориле на прашањето за ставот на наставниците за музичкото образование колку влијае врз развивање на вештините кај учениците.

Табела 20. Фреквенции на одговори во делот – Ставот на наставниците за развивање на вештините кај учениците (Multiple Responses)

		Фреквенции	
		N	Процент
Став За Развивањето ^a	Никогаш	183	4.9 %
	Многу ретко	370	10.0 %
	Не сум помислил на ова	524	14.2 %
	Многу	1027	27.8 %
	Скоро секогаш	1594	43.1 %
Вкупно		3698	100.0 %

Над 70 % на испитаниците имаат позитивен став за музичкото образование колку влијае врз развивање на вештините кај учениците, 14,2 % не помислиле на тоа и околу 15

% мислат дека музичкото образование не влијае врз развивање на вештините кај учениците (графикон 11).



Графикон 11. Ставот на наставниците за развивањето на вештините кај учениците

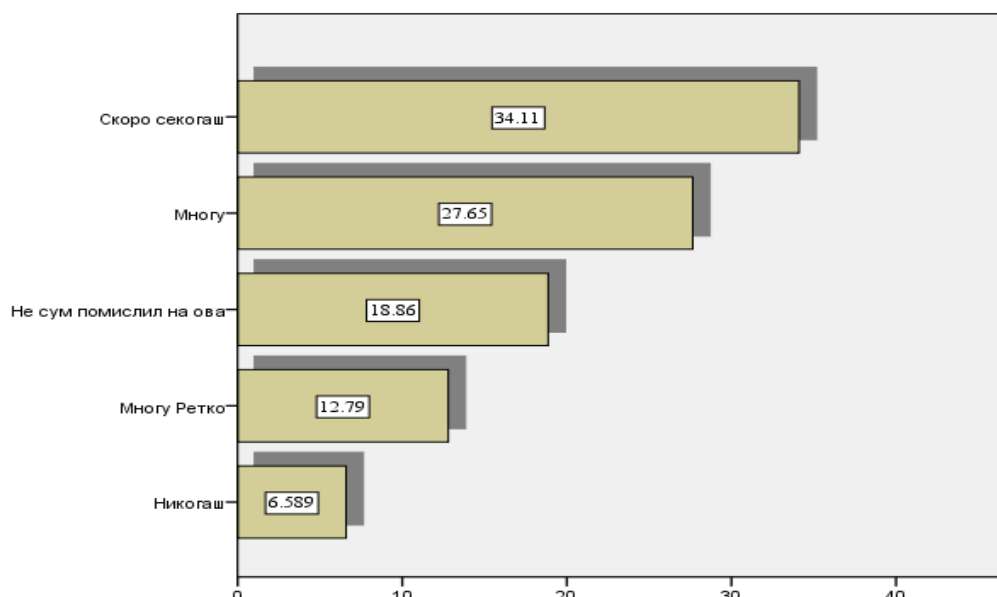
9. Во Табела 21 (П24) се прикажани фреквенции со Multiple Responses, според кое одговориле на прашањето за ‘ставот на наставниците за влијанието на Националната курикула’ по предметот Музичко образование врз развивање на вештините кај учениците.

Табела 21. Фреквенции на одговори во делот – ‘ставот на наставниците за Националната курикула’ (Multiple Responses)

	Фреквенции	
	N	Процент
Никогаш	51	6.6 %
Многу ретко	99	12.8 %
Не сум помислил на ова	146	18.9 %
Многу	214	27.6 %
Скоро секогаш	264	34.1 %
Вкупно	774	100.0 %

Над 60 % од испитаниците наставници изјавуваат дека Националната курикула по предметот Музичко образование влијае позитивно врз развивање на вештините кај

учениците, 19 % не помислиле на тоа и околу 19 % мислат дека нема никакво влијание и дека не е добро структурирано (графикон 12).



Графикон 12. Ставот на наставниците за Националната курикула по предметот за музичко

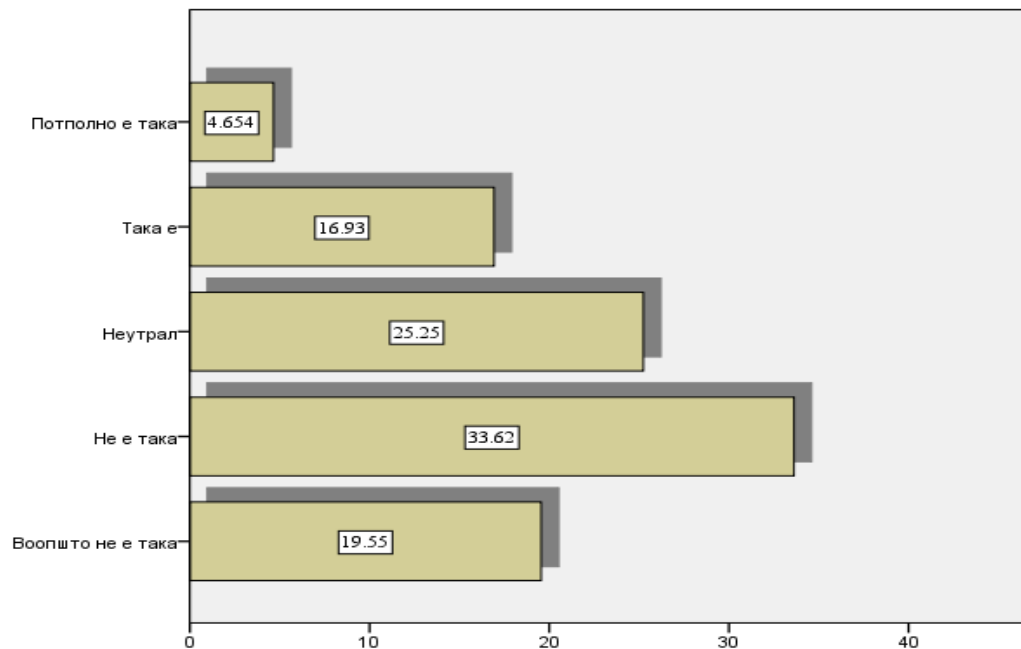
7.4 Презентирање на резултатите од испитаниците – ученици

По анализата на податоците на испитаниците наставници за компетенциите и ставот за развивањето на вештините кај учениците по предметот Музичко образование, следуваат анализите на другата група на испитаници ученици, исто така со Multiple Responses.

Табела 22. Ставот на учениците за предметот по музичко (Multiple Responses)

	Фреквенции	
	N	Процент
Став на ученик ^a	Воопшто не е така	336 19,5 %
	Не е така	578 33,6 %
	Неутрално	434 25,2 %
	Така е	291 16,9 %
	Потполно е така	80 4,7 %
Вкупно	1719	100.0 %

Во Табела 22 се прикажани фреквенции со Multiple Responses, според кое учениците одговориле на прашањето за ставот за влијанието на предметот Музичко образование врз музичките и социјалните вештини на самите ученици.



Графикон 13. Ставот на учениците за предметот по музичко

Над 55 % изразуваат негативен став дека за влијанието на предметот Музичко образование врз музичките и социјалните вештини на самите ученици, околу 25 % имаат неутрален став и околу 21 % имаат позитивен став.

7.5 Анализа на варијаблите според образовна институција (основно и средно)

а). Наставници

По обработката на податоците за главните варијабли одделно за наставниците и одделно за учениците, во продолжение претставуваме резултатите на главните осум варијабли кои подлежат на статистички дескриптивни операции и конклузивни анализи за потенцијалните разлики помеѓу нивоата на варијаблите според местото на работење и образовна институција (основно и средно). Со оваа статистичка операција во следните табеларни и графички прикази се опфаќаат следните подгрупи:

1. Поседувам музички компетенции

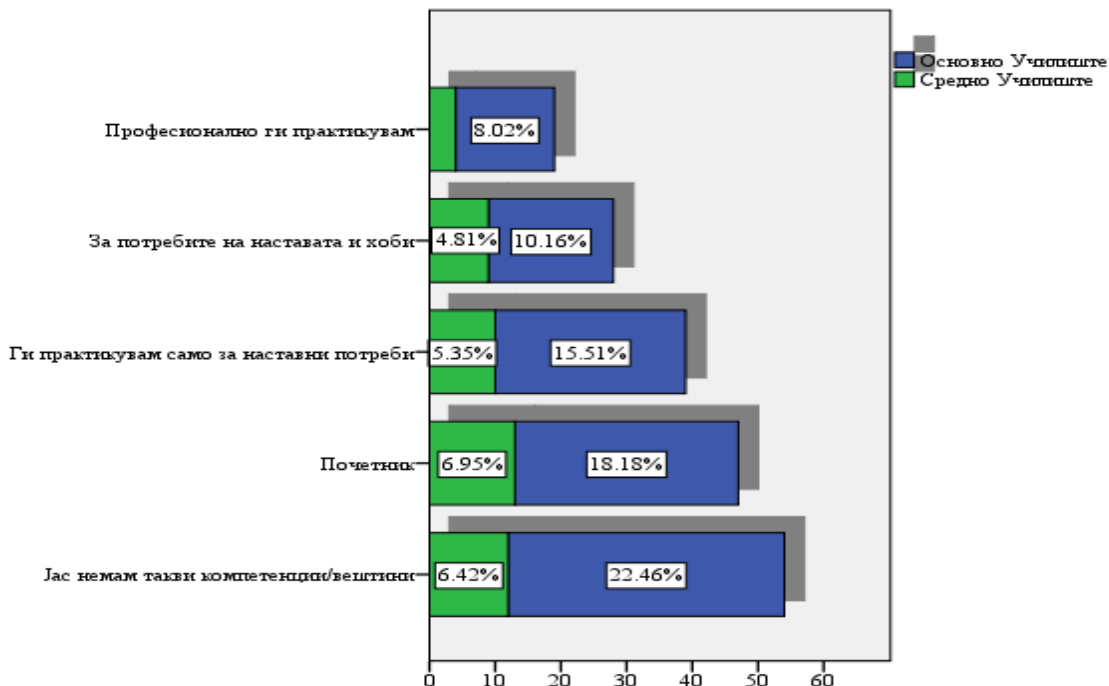
2. Посетовано обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка
3. Потреба од обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка
4. Посетовани обуки за пеење, слушање, играње, танцување, компонирање, учење и свирење
5. Потреба од обуки за пеење, слушање, играње, танцување, компонирање, учење и свирење
6. Поседувам компетенции за идентификација, работа, соработка, и проценка на музичкиот талент на учениците
7. Ставот на наставниците за развивање на вештините кај учениците
8. Ставот на наставниците за Националната курикула

1. Врз основа на податоците од групата на одговори во 8 прашање каде се наведува **Поседувам музички компетенции** во однос на свирење еден инструмент, свирење два и повеќе инструменти, соло и хорско пеење, диригирање, играње танци и друго, во табела 23 се прикажани фреквенции на алтернативите (5) за наставниците од основно и средно училиште:

Табела 23. Поседувам музички компетенции – наставници

	Работно место	
	Основно училиште	Средно училиште
Јас немам такви компетенции/вештини	42	12
Почетник	34	13
Ги практикувам само за наставни потреби	29	10
За потребите на наставата и хоби	19	9
Професионално ги практикувам	15	4

За да се добие една појасна слика, во графикон 14 се прикажуваат разликите според образовна институција за 5-те алтернативи на варијаблата – **поседувам музички компетенции**. Вреди да се напомене фактот дека вкупно во фреквенции и проценти доминира одговорот – јас немам такви компетенции/вештини.



Графикон 14. Поседувам музички компетенции во однос на Свирење, Диригирање, Пеење, и друго - за Наставниците

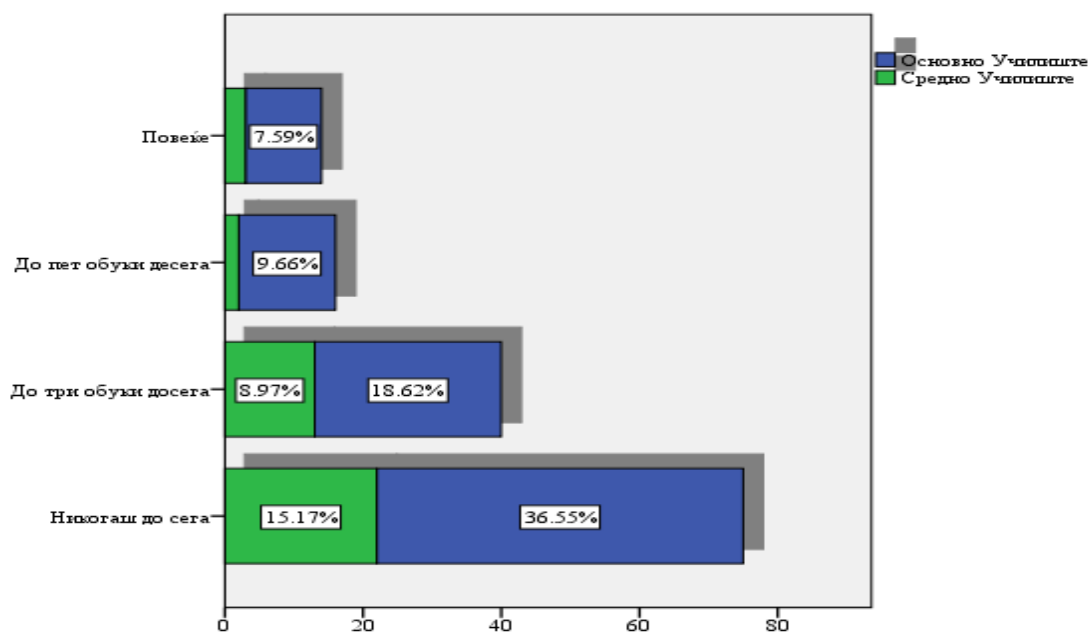
Од графиконот јасно се гледаат повисоките проценти за секоја алтернатива за наставниците од основно образование (сина) во споредба со ставовите на наставниците од средно образование на прашањето – *поседувам музички компетенции*, но дали овие разлики имаат статистичко значање, ќе утврдиме на крајот на овие анализи со т-тест статистички операции.

2. Што се однесува на втората варијабла од 10-тото прашање од анкетарот – како наставник/професор имам посетувано обуки за професионален, значи втората варијабла – *посетувано обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка*, исто така вреди да се напомене доминацијата на одговорот – никогаш досега, дека над 50 % од наставниците немаат посетено обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка, а потоа следи одговорот со над 25 % дека имаат посетено такви обуки околу трипати во своето работно искуство како наставник по предметот Музичко образование, во фреквенции е прикажано во Табела 24 и во процент во Графикон 15:

Табела 24. Како наставник/професор имам посетувано обуки за професионален развој во однос на планирање, реализација, евалуација, и друго

	Работно Место	
	Основно Училиште	Средно училиште
Никогаш досега	53	22
До три обуки досега	27	13
До пет обуки досега	14	2
Повеќе	11	3

Исто така, според проценти се гледаат очигледни разлики помеѓу наставниците од основно и средно според одговорите за посетеност на – *посетувано обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка*, каде што скоро за сите одговори доминираат процентите на наставниците од основно.



Графикон 15. Како наставник/професор имам посетувано обуки за професионален развој во однос на Планирање, Реализација, Евалуација, и друго

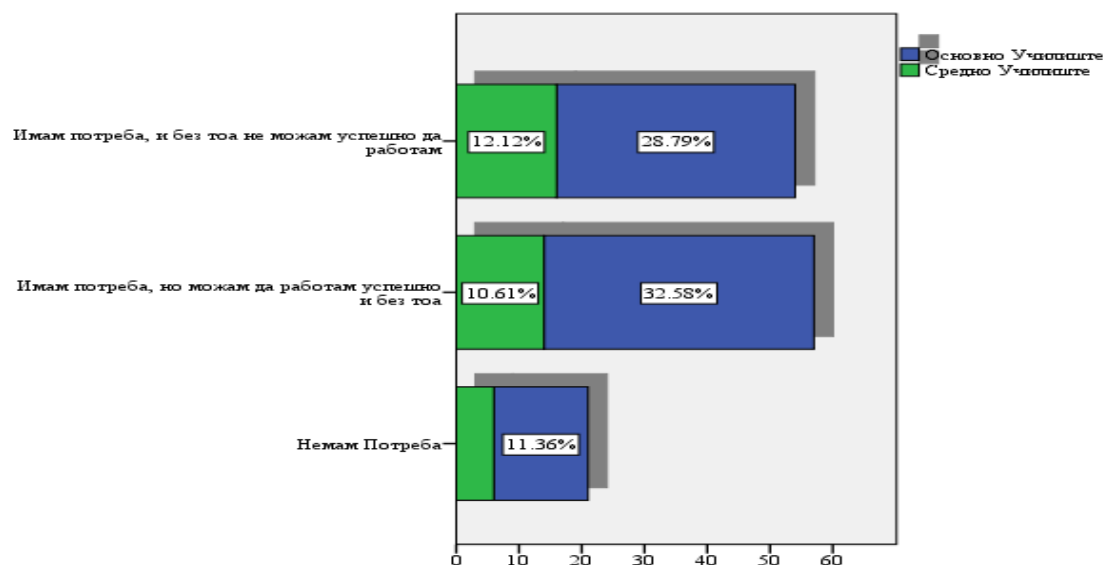
3. Во следната група на прашања за потребата од вакви обуки – *потреба од обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка*, во табела 25 и графикон 16 се прикажани фреквенции и проценти на потенцијалните разлики на наставниците според

образовната институција, каде исто така вреди да се напомене доминацијата на имањето на потреба од обуки посебно од наставниците по основно образование.

Табела 25. Како наставник/професор чувствувам потреба од усовршување и професионален развој

	Работно место	
	Основно училиште	Средно училиште
Немам потреба	15	6
Имам потреба, но можам да работам успешно и без тоа	43	14
Имам потреба, и без тоа не можам успешно да работам	38	16

Над 33 % од испитаниците укажуваат дека имаат потреба од вакви обуки (*потреба од обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка*), но и дека и без нив можат успешно да работат во образовниот процес, од кои 33 % се од основно наспроти 11 % од средно училиште.



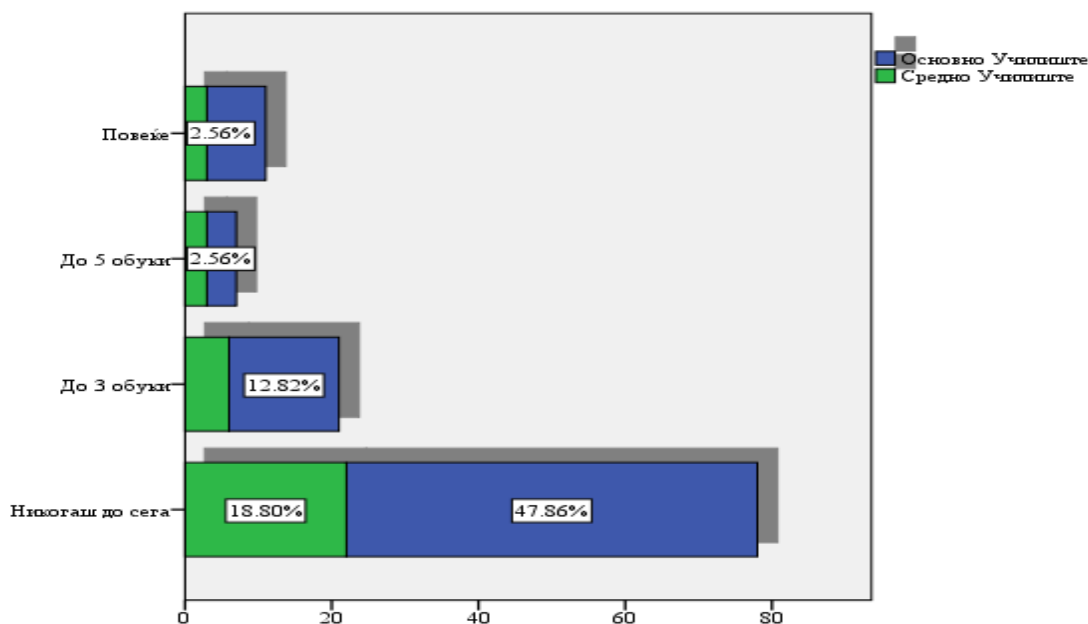
Графикон 16. Како наставник/професор чувствувам потреба од усовршување и професионален развој

Исто така, повисок процент, околу 29 % од наставниците во основно образование, наспроти 12 % во средно образование потенцираат дека имаат потреба од вакви обуки и дека без тоа не можат успешно да работат по предметот Музичко образование.

4. Што се однесува на податоците од групата на прашања за – *посетувани обуки за пеење, слушање, играње, танцување, komponирање, учење и свирење*, во табела 26 и графикон 17 се прикажани фреквенции и проценти на одговори според образовната институција:

Табела 26. Како наставник/професор имам посетувано обуки за професионален развој во однос на слушање, пеење, komponирање, и друго

	Работно место	
	Основно училиште	Средно училиште
Никогаш досега	56	22
До три обуки	15	6
До пет обуки	4	3
Повеќе	8	3



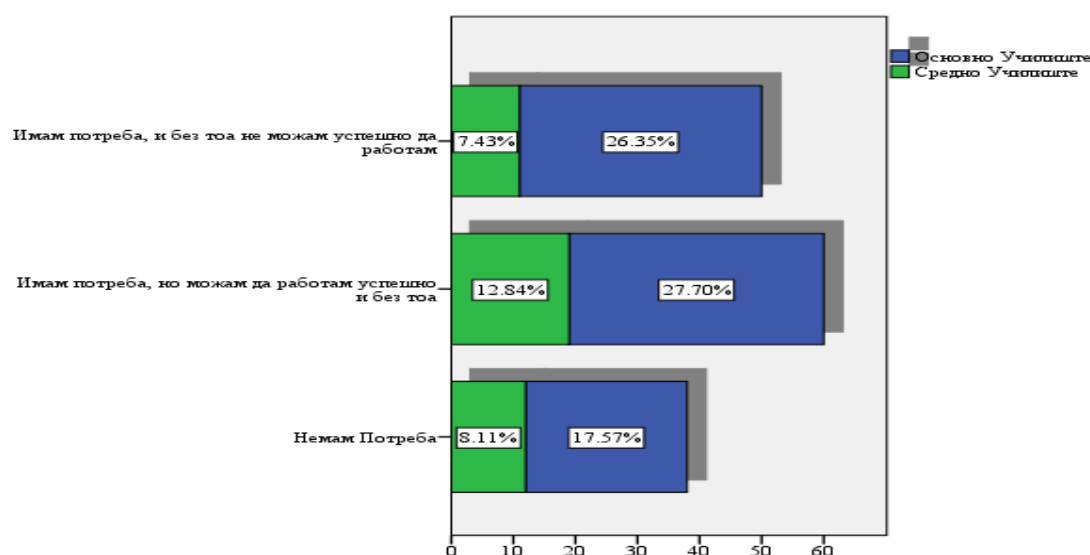
Графикон 17. 12. Како наставник/професор имам посетувано обуки за професионален развој во однос на слушање, Пеење, Диригирање, Свирење, Компонирање, и друго

Исто така, и во овој случај доминира одговорот – никогаш досега, со вкупно над 65 % од кои околу 48 % се декларирале наставниците од основно образование наспроти 19 % наставниците од средно образование. А за до три обуки се изјасниле вкупно околу 19 %, од кои 13 % се наставниците од основно образование.

4. А пак на прашањето – *потреба од обуки за пеење, слушање, играње, таницување, компонирање, учење и свирење*, вреди да се напомене фактот дека над 72 % од наставниците се изјасниле дека имаат потреба од вакви обуки.

Табела 27. Како наставник/професор чувствувам потреба од усовршување и професионален развој во однос на наставниот курикулум

	Работно место	
	Основно училиште	Средно училиште
Немам потреба	26	12
Имам потреба, но можам да работам успешно и без тоа	41	19
Имам потреба, и без тоа не можам успешно да работам	39	11



Графикон 18. Како наставник/професор чувствувам потреба од усовршување и професионален развој во однос на теми од наставниот курикулум

Над 40 % вкупно се изјасниле дека имаат потреба и можат успешно да работат и без такви обуки, од кои 28 % се наставници од основно и 13 % наставници од средно образование. Од 33 % вкупно дека имаат потреба и без тоа не можат да работат успешно, над 26 % се изјасниле наставниците од основно образование, наспроти 7,4 % наставниците од средно образование. Исто така, симптоматично е дека околу 36 % вкупно од

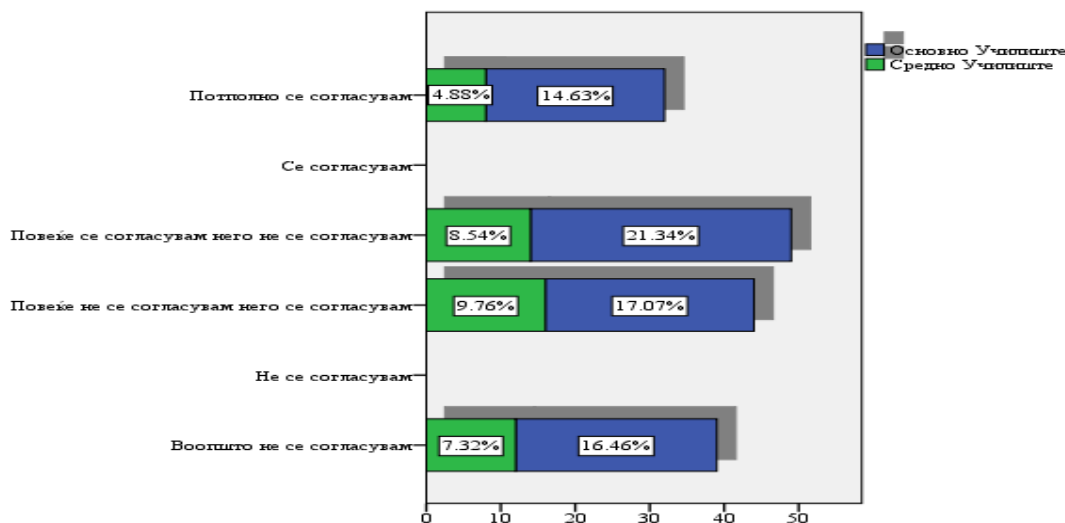
наставниците се изјасниле дека немаат воопшто пореба од од вакви обуки кои се есенцијални за квалитетна реализација на наставната програма.

6. На прашањата од групата за поседување на компетенции за идентификација и работа со ученици таленти во предметот по музичко образование – *поседувам компетенции за идентификација, работа, соработка и проценка на музичкиот талент на учениците*, во табела 28 и графикон 19 доминираат одговори кои укажуваат на несигурност кај наставниците колку тие се спремни за работа со талентирани ученици и тоа вкупно со над 56 % од наставниците (повеќе не се согласувам, отколку што се согласувам и повеќе се согласувам отколку што не се согласувам).

Табела 28. Сметам дека поседувам компетенции за идентификација на музичкиот талент на ученикот во однос на музичкото уво, пеење, свирење, компонирање и играње

	Работно место	
	Основно училиште	Средно училиште
Воопшто не се согласувам	27	12
Не се согласувам	0	0
Повеќе не се согласувам отколку што се согласувам	28	16
Повеќе се согласувам отколку што не се согласувам	35	14
Се согласувам	0	0
Потполно се согласувам	24	8

Над 38 % се изјасниле наставниците од основно, наспроти околу 18 % наставниците од средно образование.



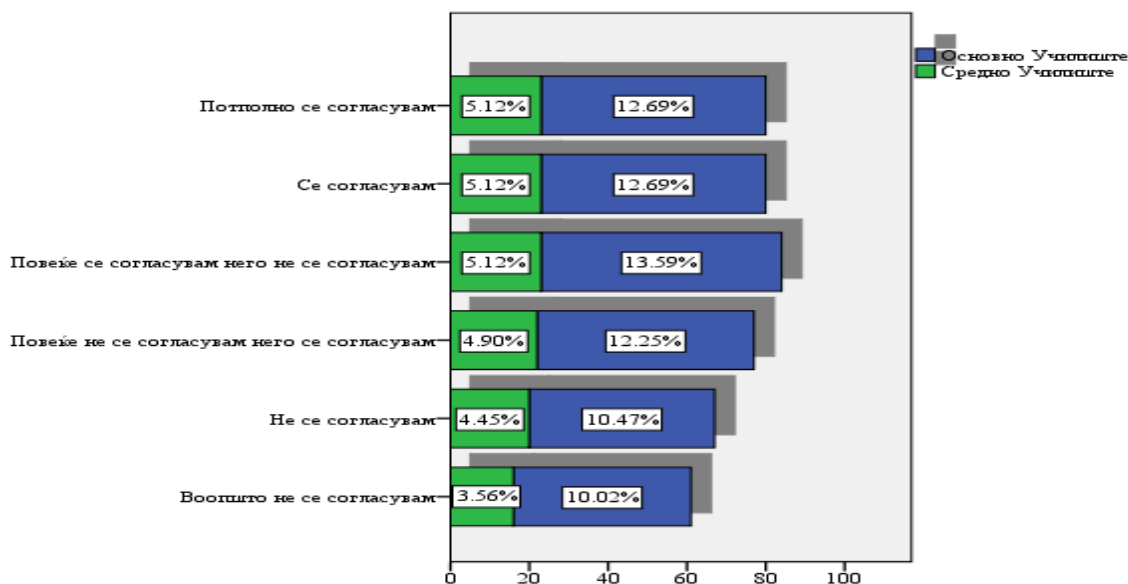
Графикон 19. Сметам дека поседувам компетенции за идентификација на музичкиот талент на ученикот во однос на Музичкото Уво, Пеење, Свирење, Играње и Компонирање

Околу 19 % вкупно се изјасниле дека поседуваат такви вредности за идентификација и работа со талентирани ученици по музичко, од кои околу 15 % се изјасниле наставниците од основно, наспроти 5 % наставниците од средно. Исто така, околу 24 % вкупно се изјасниле дека воопшто немаат такви вредности и тоа над 16 % наставниците од основно, наспроти 7 % наставниците од средно.

7. Една поинаква пропорционалност на фреквенции и проценти помеѓу наставниците од основно и средно се појавува на одговорите од прашањето за – *стабот на наставниците за развивање на вештините кај учениците:*

Табела 29. Сметам дека поседувам компетенции за работа со ученици за развој на нивниот музички талент

	Работно Место	
	Основно училиште	Средно училиште
Воопшто не се согласувам	45	16
Не се согласувам	47	20
Повеќе не се согласувам отколку што се согласувам	55	22
Повеќе се согласувам отколку што не се согласувам	61	23
Се согласувам	57	23
Потполно се согласувам	57	23



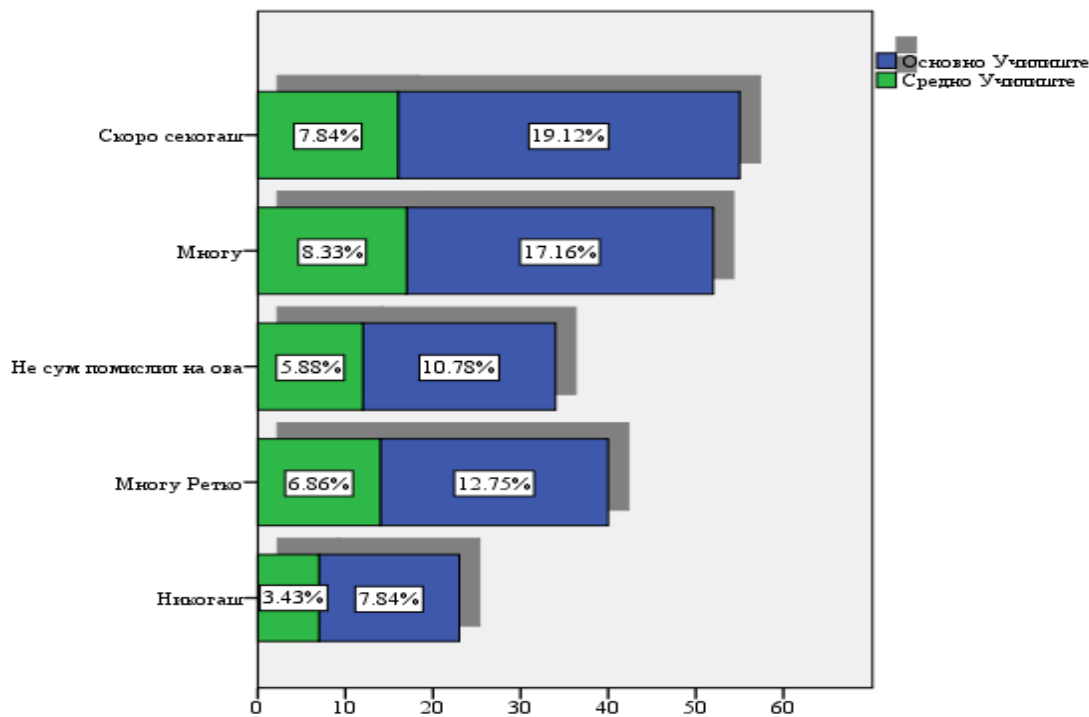
Графикон 20. Сметам дека поседувам компетенции за работа со ученикот на развој на неговиот музичкиот талент

Вреди да се напомене дека процентите на одговорите се распостранети на сите 6-те алтернативи на Ликертовата скала со очигледна доминација на процентите на наставниците од основно образование.

8. Последната група на прашање кои дефинираа последната варијабла – *ставот на наставниците за Националната курикула*, укажува на тоа колку наставниците имаат доверба и колку почитуваат Националната курикула за работа по предметот Музичко образование.

Табела 30. Перцепции за наставната програма по музика (НПМ)

	Работно Место	
	Основно училиште	Средно училиште
Никогаш	16	7
Многу ретко	26	14
Не сум помислил на ова	22	12
Многу	35	17
Скоро секогаш	39	16



Графикон 21. Перцепции за наставната програма за музика (НПМ)

Над 52 % вкупно од наставниците имаат значајна доверба и поткрепа за успешна работа по музико образование преку наставната национална курикула од кои 36 % се изјасниле наставниците од основно образование наспроти 15 % наставниците од средно образование. Над 15 % вкупно се изјасниле дека немаат став (не помислиле на тоа), а пак над 28 % се изјасниле дека имаат или немаат доверба кон националната програма за работа по музичко образование оа кои околу 20 % се наставниците од основно образование, наспроти наставниците од средно образование со околу 9 %.

➤ Т-тест анализи

По прикажаните процентуални резултати според разликите на ставовите на наставниците од основно и средно образование по предметот на музичко образование се поставува прашање далие овие разлики според статистички вредности имаат статистичко значање според 8-те анализирани варијабли (B1-B8)!. Врз основа на оваа методолошка цел и врз основа на главната цел на самото истражување за идентификација на потенцијалните разлики на компетенциите на наставниците за идентификација и работа со ученици талентирани по музичко образование, потенцијални разлики според образовната институција (основно и средно) во понатамошниот тек на резултатите анализираме 8-те варијабли според т-тест (independent sample t-test) за значајноста на разликите во ставовите на наставниците според образовната институција (основно и средно).

Табела 31. Т-тест за разлики на варијаблите според училиште (основно и средно) кај наставниците

	Работно Место	N	M	Станд. Девијација	Грешка
B1. Поседувам музички Компетенции	Основно	63	14.73	6.361	.801
	Средно	23	15.65	5.812	1.212
B2. Посетувано обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка	Основно	63	12.21	6.371	.803
	Средно	23	10.96	4.517	.942
B3. Потреба од обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка	Основно	63	16.08	4.159	.524
	Средно	23	16.13	4.516	.942
B4. Посетувани обуки за пеење, слушање, играње, танцување,...	Основно	63	9.40	4.937	.622
	Средно	23	8.22	2.575	.537

B5. Потреба од обуки за пеење, слушање, играње, танцување....	Основно	63	14.95	4.445	.560
	Средно	23	13.91	3.753	.782
B6. Поседувам компетенции за идентификација на музичкиот талент на учениците	Основно	63	18.16	6.726	.847
	Средно	23	16.26	5.879	1.226
B7. Ставот на наставниците за развивање на вештините кај учениците	Основно	63	301.68	43.198	5.442
	Средно	23	299.87	31.375	6.542
B8. Ставот на наставниците за Националната курикула	Основно	63	33.44	8.376	1.055
	Средно	23	32.87	6.566	1.369

Во табела 31, четврта колона се прикажани аритметичките средини на 8-те горенаведени варијабли според образовна институција (основно и средно), и ако во прв поглед како и во процентуалните анализи погоре на текстот евидентни беа разликите во корист на наставниците од основно образование во табела 32, исто така четврта колона се прикажуваат вредностите на статистичка значајност за овие потенцијални разлики на аритметичките средини.

Табела 32. Значајност за горенаведените разлики – Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Разлика во М	Грешка	95 % валидност	
						Долна	Горна
B1	-.608	84	.545	-.922	1.516	-3.936	2.092
	-.635	42.557	.529	-.922	1.453	-3.853	2.009
B 2	.863	84	.390	1.250	1.447	-1.629	4.128
	1.010	55.216	.317	1.250	1.238	-1.230	3.730
B 3	-.049	84	.961	-.051	1.037	-2.113	2.011
	-.047	36.497	.962	-.051	1.078	-2.235	2.133
B 4	1.090	84	.279	1.179	1.082	-.972	3.331
	1.435	73.613	.155	1.179	.822	-.458	2.817
B 5	.998	84	.321	1.039	1.041	-1.031	3.110
	1.080	46.021	.286	1.039	.962	-.898	2.976
B 6	1.196	84	.235	1.898	1.587	-1.258	5.054
	1.274	44.443	.209	1.898	1.490	-1.105	4.900
B 7	-.324	84	.747	-3.187	9.851	-22.777	16.403
	-.375	53.838	.709	-3.187	8.510	-20.250	13.876
B 8	.297	84	.767	.575	1.935	-3.273	4.422
	.333	49.678	.741	.575	1.729	-2.898	4.048

Врз основа на $t = -.635$ до 1.435 со $\text{sig} = .155$ до $.767$ значи $p > 0.05$ констатираме дека овие разлики на аритметички средини немаат статистилка значајност, или со други зборови ставовите на наставниците од основно и средно образование за идентификација и работа со талентирани ученици како и генерално за образовната и воспитната работа по предметот за музичко образование не се разликуваат во суштина, делат истите пореби и потешкотии во наставниот час.

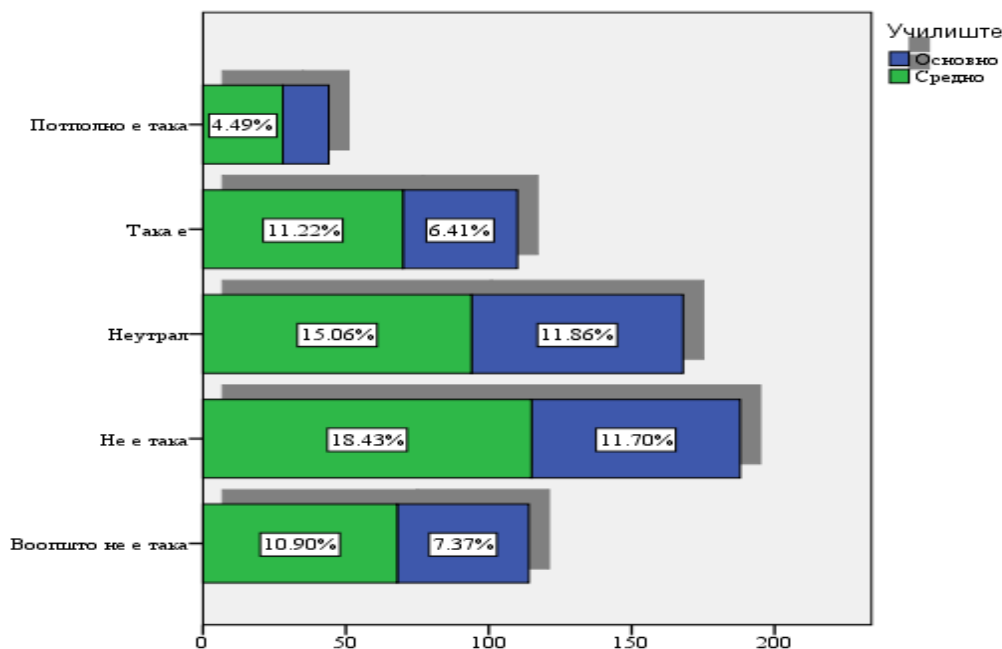
б) Ученици

Како што и наведовме во методолошкиот дел, за перцепциите за музичкото образование се анкетирани и група на **ученици**, фактички ставовите на самите ученици за предметот по музичко. Вкупно се анкетирани 288 ученици во истите училишта каде што се анкетирани и самите наставници по Музичко образование. Според прикажаните фреквенции резултираше дека 62 % од анкетираниите ученици се од средните училишта наспроти 37,5 % кои се од основните училишта (вреди да се напомене дека поголем дел од анкетираниите ученици од средно припаѓаат на средното музичко училиште во Приштина).

По прашањето на анкетарот учениците одговараа на прашања поврзани со предметот по музичко образование, нивниот став за предметот и според нив позитивното влијанието на предметот по музичко образование врз психосоцијалниот развој на самите ученици. Во табела 33 и графикон 22 се прикажани фреквенции и проценти на одговорите според образовната институција (осново и средно):

Табела 33. Ставот на учениците за влијанието на предметот по музичко образование

	Училиште	
	Основно	Средно
Воопшто не е така	46	68
Не е така	73	115
Неутрал	74	94
Така е	40	70
Потполно е така	16	28



Графикон 22. Ставот на учениците за влијанието на предметот по Музичко Воспитание

Околу 27 % од учениците вкупно се изјаснија за неутрален или немање став за предметот по музичко образование, понатаму околу 25 % од учениците имаат позитивно мислење за влијанието на предметот Музичко образование врз психосоцијалниот развој на самите ученици и дека се развиваат позитивни вештини, од кои 16 % се од средно образование наспроти околу 8 % од основно образование. Наспроти ова, доминираат процентите на учениците вкупно кои мислат дека предметот Музичко образование има малку или воопшто нема никаков удел врз развивањето на психосоцијалните вештини и развој на самите ученици, и тоа, вкупно околу 38 %, од кои 29 % се изјасниле учениците од средно образование наспроти 18 % од учениците од основно образование.

➤ Т-тест анализи

По прикажаните процентуални резултати според разликите на ставовите на учениците од основно и средно образование за влијанието на предметот по музичко образование врз психосоцијалниот развој на самите ученици, се поставува прашање дали овие разлики според статистички вредности имаат статистичко значаење!.

Врз основа на оваа методолошка цел и врз основа на главната цел на самото истражување за идентификација на потенцијалните разлики на ставовите на учениците од основно и средно образование за влијанието на предметот по музичко образование врз психосоцијалниот развој на самите ученици, потенцијални разлики според образовната институција (основно и средно) во понатамошниот тек на резултатите анализираме ставот-варијаблата на учениците според т-тест (independent sample t-test) за значајноста на разликите во ставовите на учениците според образовната институција (основно и средно).

Во табела 34 во четврта колона се прикажани аритметичките средини на ставовите на учениците според образовна институција (основно и средно):

Табела 34. Т-тест за разлика на ставот на учениците за предметот по музичко образование според училиште (Основно и Средно)

	Училиште	N	M	Станд. девијација	Грешка
Став на ученик	Основно	108	4.78	1.671	.161
	Средно	180	4.87	1.914	.143

Иако во прв поглед се гледа разликата во аритметичките средини (Основно $M=4.78$ и Средно $M=4.87$) сепак во табела 35 четврта колона според $t = -.425$ со $sig = .671$ значи $p > 0.05$ констатираме дека овие разлики на аритметичките средини немаат статистичко значење, или со други зборови, ставот на учениците за влијанието на предметот по музичко образование врз психосоцијалниот развој на самите ученици не се разликува според образовната институција во кои учат самите ученици (основно или средно), учениците претежно делат истите ставови за предметот по музичко образование.

Табела 35. Значајност за горенаведените разлики - Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means						
	t	Df	Sig. (2-tailed)	Разлика на M	Грешка	95 % валидност	
						Долна	Горна
Став На Ученик	-.425	286	.671	-.094	.222	-.532	.343
	-.439	249.45	.661	-.094	.215	-.518	.329

7.6 Факториална анализа на влијанието на социо-демографските фактори врз ставот на испитаниците

1. По презентирањето на резултатите од прашалниците за наставници и ученици каде што освен делот за поседување на компетенции и ставот кон развивањето на музичките и социјалните вештини по предметот на музичко образование, прашалниците содржаа и дел со соци-демографски фактори за самите испитаници кои врз основа на релевантните истражувања и теоретските структури во првиот дел на истражувањето, и тоа, музички вештини, танцување, квалификација, возраст, статус, работно место, пол, вештини со инструменти, пеење, искуство, и други. Ваква една анализа на влијанието на група социо-демографски фактори е релевантно и за поставената главна хипотеза на истражувањето – *постојат разлики во развиеноста на компетенциите кај наставниците за идентификација и развој на музичкиот талент на ученикот кои се одразуваат врз создавање на различни програми за нивно перманентно образование* – се претпоставува дека овие разлики кај наставниците и учениците во компетенции и став за идентификација и развој на музички талент со учениците се појавуваат во влијание на социо-демографските фактори. Така што за интерпретација на ова хипотеза следат факторијални анализи со Линерана регресија на влијанието на групата социо-демографски фактори врз Компетенциите кај наставниците, врз ставот на наставниците и врз ставот на учениците.

Табела 23. Линерана регресија (Факторијална анализа) помеѓу варијаблата Поседување компетенци и група социодемографски фактори (музички вештини, танцување, квалификација, возраст, статус, работно место, пол, вештини со инструменти, пеење, искуство)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.566 ^a	.321	.187	2.173

a. Predictors: (Constant), П9СтегнаВПостигнаВМузичкиВештини, Танцување, Квалификација, Возраст, СтатусРаботен, РаботноМесто, Пол, ПовеќеМузичкиИнструменти, Место, П8ДругиВештини, СолоХорскоПеење, ГодиниИскуство, П8МузичкиИнструмент, Оркестрација

Во табела 23 е прикажан вредноста на корелација помеѓу групата на социо-демографски фактори и компететнциите на наставниците за идентификација и работа со талентирани ученици по музички предмет, и тоа, $R=.556$ $p<0.01$ (Sig=.008) (табела 24) што покажува висока значајна позитивна корелација, со други зборови ова група социо-демографски фактори (заедно во група) **имаат влијание** врз развиеноста на

компетенциите на наставниците за идентификација и работа со талентирани ученици по музички предмет.

Табела 24. Коэффициент на значајност - ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	158.347	14	11.310	2.395	.008^b
Residual	335.293	71	4.722		
Total	493.640	85			

a. Dependent Variable: ПоседувањеНаКомпетенции

b. Predictors: (Constant), П9СтегнаВПостигнаВМузичкиВештини, Танцување, Квалификација, Возраст, СтатусРаботен, РаботноМесто, Пол, ПовеќеМузичкиИнструменти, Место, П8ДругиВештини, СолоХорскоПеене, ГодиниИскусство, П8МузичкиИнструмент, Оркестрација

Понатаму во деталната анализа со стандардните и нестандартните коефициенти, за тоа кој поединачно од ова група фактори има позначително влијание, во Табела 25 последната колона не се појавува некој значаен коефициент за поединачното влијание на некој фактор, со тоа значи дека поединачно одделно не може да се истакне некој фактор од ова група, но останува како група да има значително влијание врз Компететнците на наставниците за идентификација и работа со талентирани ученици по музички предмет.

Табела 25. Стандардни и нестандартни коефициенти на регресија

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
	B	Std. Error	Coefficients Beta		
(Constant)	5.394	1.961		2.751	.008
Возраст	-.287	.532	-.095	-.539	.591
Пол	.013	.660	.003	.020	.984
Работно место	.702	.416	.237	1.687	.096
Место	-.522	.701	-.099	-.746	.458
1 Квалификација	-.316	.239	-.150	-1.324	.190
Статус работен	.097	.438	.025	.221	.825
Години искуство	.142	.407	.060	.348	.729
Музички инструмент	.041	.344	.021	.118	.906
Повеќе музички инструменти	.320	.336	.180	.953	.344
Соло хорско пеене	.195	.300	.108	.652	.517
Оркестрација	.243	.378	.130	.643	.522

Танцување	.405	.315	.217	1.288	.202
Други вештини	-.064	.286	-.032	-.222	.825
Стегнав музички вештини	.283	.285	.114	.991	.325

a. Dependent Variable: Поседување На Компетенции

2. Следат анализите за втората варијабла кај наставниците, и тоа, ставот на наставниците за музичкото образование колку влијае врз развивање на вештините кај учениците и ставот за националната курикула. Значи, група на социо-демографски фактори (музички вештини, танцување, квалификација, возраст, статус, работно место, пол, вештини со инструменти, пеење, искуство, и други) и нивното влијание врз ставот на наставниците.

Табела 26. Линерна регресија (Факторијална анализа) помеѓу варијаблата Ставот на наставниците за развивање на ученичките вештини и група социодемографски фактори (Музички вештини, танцување, квалификација, возраст, статус, работно место, пол, вештини со инструменти, пеење, искуство)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.435 ^a	.189	.029	1.718

a. Predictors: (Constant), П9СтегнавПостигнавМузичкиВештини, Танцување, квалификација, возраст, статус работен, работно место, пол, повеќе музички инструменти, место, други вештини, соло хорско пеење, години искуство, музички инструмент, оркестрација

Во Табела 26 е прикажан вредноста на корелација помеѓу групата на социо-демографски фактори и Компететнциите на наставниците за идентификација и работа со талентирани ученици по музички предмет, и тоа, $R=.435$ $p>0.05$ ($Sig=.308$) (Табела 27) што покажува незначајна корелација, со други зборови ова група социо-демографски фактори (заедно во група) **немаат влијание** врз ставот на наставниците за музичкото образование колку влијае врз развивање на вештините кај учениците и ставот за националната курикула.

Табела 27. Коефициент на значајност - ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Regression	48.878	14	3.491	1.182	.308 ^b
1	Residual	209.646	71	2.953		
	Total	258.523	85			

a. Dependent Variable: СтавЗаРазвивањеИКурикула

b. Predictors: (Constant), П9СтегнаВПостигнаВМузичкиВештини, Танцување, Квалификација, Возраст, СтатусРаботен, РаботноМесто, Пол, ПовеќеМузичкиИнструменти, Место, П8ДругиВештини, СолоХорскоПеене, ГодиниИскусство, П8МузичкиИнструмент, Оркестрација

3. И за крај останува факторијалната анализа на потенцијалното влијание на група социодемографски фактори (поседувам инструмент, населба, училиште) врз ставот на учениците за развивањето на музичките и социјалните вештини во предметот по музичко образование.

Во Табела 28 е прикажан вредноста на корелација помеѓу групата на социодемографски фактори (поседувам инструмент, населба, училиште) врз ставот на учениците за развивањето на музичките и социјалните вештини во предметот по музичко образование.

Табела 28. Линерна регресија (Факторијална анализа) помеѓу варијаблата Ставот на учениците за предметот по музичко и група социодемографски фактори (населба, училиште и поседување на музички инструмент)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.184 ^a	.034	.024	1.811

a. Predictors: (Constant), ПоседувамИнструмент, Населба, Училиште

Во Табела 29 е прикажан коефициент на значајност, и тоа, $R=.184$ $p<0.01$ ($Sig=.008$) што покажува мала позитивна корелација, со други зборови ова група социодемографски фактори (заедно во група) **имаат мало незначително влијание** врз развиеноста на ставот на учениците за развивањето на музичките и социјалните вештини во предметот по музичко образование.

Табела 29. Коефициент на значајност - ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Regression	32.352	3	10.784	3.289	.021^b
1	Residual	918.193	280	3.279		
	Total	950.546	283			

a. Dependent Variable: СтавНаУченик

b. Predictors: (Constant), поседувам инструмент, населба, училиште

Понатаму во деталната анализа со стандардните и нестандардните коефициенти, за тоа кој поединечно од оваа група фактори има позначително влијание:

Табела 30. Стандардни и нестандардни коефициенти на регресија

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
	B	Std. Error	Coefficients Beta		
(Constant)	6.219	.796		7.811	.000
1 Училиште	.002	.224	.000	.007	.994
Населба	.170	.235	.043	.726	.469
Поседувам инструмент	-.911	.301	-.178	-3.022	.003

a. Dependent Variable: СтавНаУченик

Во табела 30, последната колона се појавува еден значаен коефициент за поединечното влијание на некој фактор, и тоа за поседување на инструмент $R = -.178$ $p < 0.01$ (Sig=.003) мала негативна корелација, со тоа значи дека поединечно одделно може да се истакне само еден фактор кој има мало влијание врз Ставот на учениците за развивањето на музичките и социјалните вештини во предметот Музичко образование. Мора да се напомене фактот дека над 83 % поседувале некој музички инструмент, наспроти 14,9 % кои се изјасниле дека не поседуваат никаков музички инструмент.

VIII. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА И ДИСКУСИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

По добиените резултати и направените анализи на самите резултати интерпретирајќи ги хипотезите во оваа поглавје следи генерален заклучок и структурирани препораки за релевантните сознанија за ова проблематика.

8.1 Интерпретација на хипотезите

Што се однесува до главната хипотеза на истражувањето - *Постојат разлики во развиеноста на компетенциите кај наставниците за идентификација и развој на музичкиот талент на ученикот кои се одразуваат врз создавање на различни програми за нивно перманентно образование* – врз основа на овие заклучоци од резултатите може да генерализираме една констатација дека постои разлика на поседување и развивање на компетенции кај наставниците за идентификација и работа со талентирани ученици по музичко образование. Тргувајќи од фактот дека еден значителен број од наставниците се со неадекватно образование, голем број од нив немаат посетено обуки за професионален развој и фактот дека голем број од нив изразуваат дека имаат потреба од такви обуки но и високата, самоувереност, дека тие можат да работат и без тие обуки, потоа, значителното влијание на групата на социо-демографски фактори врз поседувањето на Компетенции за предметот по музичко генерално, значи од сето ова се констатира дека постојат разлики поседување и создавање на адекватни компетенции и вештини кај наставниците за идентификација и работа со ученици талентирани по музички образовен предмет.

За посебната хипотеза *XI. Значаен процент на наставниците по Музичко образование поседуваат компетенции и вештини за идентификација и работа со музички талент кај учениците*, заклучивме дека околу 29 % од наставниците одговориле дека не поседуваат такви компетенции за идентификација и работа со музички талент кај учениците, 25,6 % дека се на ниво на почетник, но околу 37 % потврдиле дека им е хоби и ги практикуваат за наставните потреби. Како и за следното контролно прашање колу 36 % од испитаниците наставници се изјасниле дека поседуваат компетенции за идентификација, работа, соработка, и проценка на музичкиот талент на учениците, 32 % не се сосема сигурни дека поседуваат и над 32 % не поседуваат. Значи дека посебната XI парцијално е одржлива.

За посебната *X2*. *Значаен процент на наставниците по музичко образование посетувале обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка за во наставниот процес за идентификација и работа со музички талент кај учениците*, резултатите покажаа дека за време на работата како наставник по Музичко образование интересно е дека над 56 % од анкетираниите наставници никогаш до сега не посетувале обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка за во наставниот процес како и за идентификација и работа со музичкиот талент на учениците, 27 % посетиле до три обуки и незначителен процент од 8 % и 9 % кои посетиле до пет и повеќе обуки. И сосема очекувано дека голем процент над 85 % изјавуваат дека имаат потреба од обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка како и за идентификација и работа со музичкиот талент на учениците, но скоро подеднакво е процентот 42 % со 44 % на тие наставници кои изјавиле дека можат да работат успешно и без тие обуки односно не можат да работат успешно без тие обуки, како една од главните и значајните обуки за идентификација и работа со талентирани деца по музика, голем дел од испитаниците над 82 % изјавуваат дека до сега немале прилика да посетат такви обуки, 11 % посетиле до три обуки како незначителен процент. Се работи за професионалниот развој на наставниците кои се свесни дека за доследно работење во идентификација и работа со музички талент на ученици сепак треба да се развије професионално. Значи, *X2* е одржлива.

За посебната хипотеза *X3*. *Значаен процент на наставниците по музичко образование имаат позитивен став за музичкото образование дека влијае врз развивање на вештините кај учениците*, резултатите покажаа дека над 70 % на испитаниците имаат позитивен став за музичкото образование колку влијае врз развивање на вештините кај учениците, 14,2 % не помислиле на тоа и околу 15 % мислат дека музичкото образование не влијае врз развивање на вештините кај учениците. Значи *X3* е одржлива.

Посебната хипотеза *X4*. *Социо-демографски фактори (Музички вештини, танцување, Квалификација, Возраст, Статус, Работно место, Пол, Вештини со инструменти, пеење, Искуство, и други) имаат влијание врз развиеноста на Компетенциите на наставниците за идентификација и работа со талентирани ученици по музички предмет*, според $R=.556$ $p<0.01$ ($Sig=.008$) што покажува висока значајна позитивна корелација, со други зборови ова група социо-демографски фактори (заедно во група) **имаат влијание** врз развиеноста на Компетенциите на наставниците за

идентификација и работа со талентирани ученици по музички предмет. Значи Х4 е одржлива.

За посебната хипотеза Х5. *Социо-демографски фактори (Музички вештини, танцување, Квалификација, Возраст, Статус, Работно место, Пол, Вештини со инструменти, пеење, Искуство, и други) имаат влијание врз ставот на наставниците за музичкото образование колку влијае врз развивање на вештините кај учениците и ставот за националната курикула*, според $R=.435$ $p>0.05$ ($Sig=.308$) што покажува незначајна корелација, со други зборови ова група социодемографски фактори (заедно во група) **немаат влијание** врз ставот на наставниците за музичкото образование колку влијае врз развивање на вештините кај учениците и ставот за националната курикула. Значи, Х5 не е одржлива.

За крај, за посебната хипотеза Х6. *Социодемографски фактори (Музички вештини, танцување, квалификација, возраст, статус, работно место, пол, вештини со инструменти, пеење, искуство, и други) имаат влијание врз развиеноста на Ставот на учениците за развивањето на музичките и социјалните вештини во предметот по музичко образование*, според $R= -.178$ $p<0.01$ ($Sig=.003$) кој има мало влијание врз ставот на учениците за развивањето на музичките и социјалните вештини во предметот по музичко образование. Значи, Х6 е парцијално одржлива.

8.1 Дискусија на резултатите

Поаѓајќи од главната цел на истражувањето и поставените објективи за цел да ја докаже важноста на компетенциите на наставниците во идентификување и развој на музичкиот талент на учениците, како и дека професионалниот развој на наставниците влијае врз постигнувањето на учениците со музички талент, фокусот на истражувањето е преглед на литературата за меѓународната состојба, како и стратегиите што се применуваат за развој на музичкиот талент на студентите, и од друга страна добиените резултати по обработката на податоците од двата прашалника кои беа наменети за наставниците и учениците за нивното поседување на Компетенции за идентификација и работа со музички талент кај учениците и нивниот Став за предметот и курикулата по музичко образование, во продолжение следува анализа и дискусија на нашите резултати.

- Заклучивме дека околу 29 % од наставниците одговориле дека не поседуваат такви компетенции за идентификација и работа со музички талент кај учениците, 25,6 % дека се на ниво на почетник, но околу 37 % потврдиле дека им е хоби и ги практикуваат за наставните потреби. Овие резултати се донекаде и очекувани тргнувајќи од релевантните теоретски и истражувачки наоди кои укажуваат дека Наставните програми во Косово, според извештајот на УНДП HDR (2006-2017) ги идентификува „наставниците на неподготвени “како една од трите главни пречки за спроведување на Рамковната реформа наставна програма. Притоа се нагласува „Во генерално, целиот регион на Западен Балкан е загрижен за неадекватноста на обука на наставници“ (Pantić & Wubbels, 2010).
- Околу 50 % од наставниците одговориле дека стекнале музички вештини во Факултет, околу 19% во професионалната кариера, 17,4 %, односно 14 % од средно училиште, односно висока педагошка школа. Со оглед на тоа дека близу 35 % се магистри по музичко и само 19,8 % се со адекватно бачелор по музичко образование, соодветствува на фактот дека околу 50 % од наставниците се стекнале со музички вештини во факултет. Тоа укажува дека голем дел од вработените наставници по музичко образование во Косово се неспремни или неадекватен кадар кои не се структурирани со компетенции според програмите на музичките факултети.
- За време на работата како наставник по музичко образование интересно е дека над 56 % од анкетираниите наставници никогаш досега не посетувале обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка заво наставниот процес како и за идентификација и работа со музичкиот талент на учениците, 27 % посетиле до три обуки и незначителен процент од 8 % и 9 % кои посетиле до пет и повеќе обуки. Овој резултат соодветствува според истражувањата во Косово последните години, реакциите на наставниците се најразновидни, што укажува дека наставната програма на музиката не можеше да најде соодветна примена во основните степени од 1 до 5 одделение поради на недостигот од континуирана обука на наставниците од основните училишта по предметот Музика, како и несоодветни услови за изведување практична настава. Нивните општи тешкотии се: недостаток на инструменти во училиштето; (тука се алудира во орфовите инструменти),

недоволно време за активности (часови); Тешкотии во оценувањето на ученикот; (според Наставната програма) и недостаток на музичка обука; и многу други фактори.

- И сосема очекувано дека голем процент над 85 % изјавуваат дека имаат потреба од обуки за совршенство, планирање, евалуација и подготовка како и за идентификација и работа со музичкиот талент на учениците, но скоро подеднакво е процентот 42% со 44% на тие наставници кои изјавиле дека можат да работат успешно и без тие обуки односно не можат да работат успешно без тие обуки. Значи поголемиот дел од наставниците изјавуваат дека имаат потреба, која соодветствува со заклучоците на истражувачите Othman и Senom (2020), областа на редовното образование го идентификуваа тоа дека наставниците најголемите грижи вклучуваат интеракции за управување со училиницата, ефективно предавање на јазични уметности и способност за работа со групи со различни големини. Најголемата грижа се овие четири: управување со времето, дисциплина, вклученост на родителите и подготовка. Исто така, наставниците се загрижени за нивната неспособност да се справат со дисциплина, различните потреби на некои ученици и преоптоварувањето со обемот на работа. Наставниците зборуваа за временските ограничувања во однос на времето потребно за планирање и спроведување на часот, како и за справување со целата работа со хартија (Othman & Senom, 2020).
- За жал, како една од главните и значајните обуки за идентификација и работа со талентирани деца по музика, голем дел од испитаниците над 82 % изјавуваат дека до сега немале прилика да посетат такви обуки, 11 % посетиле до три обуки како незначителен процент. Се работи за професионалниот развој на наставниците кои се свесни дека за доследно работење во идентификација и работа со музички талент на ученици сепак треба да се развије професионално. Но сепак, има разлика помеѓу „професионалниот развој“ и „професионалното учење“. Терминот „професионално учење“ првпат бил измислен во 1990-тите за „да се разликуваат поактивни форми на професионално учење за наставниците од попасивните импликации на „професионален развој“. Професионалното учење се смета за долгорочен процес кој вклучува редовни можности и искуства планирани систематски за да се промовира растот во професијата. Иако овие денови, двата

термина „професионален развој“ и „професионално учење“ имаат тенденција да се користат наизменично со тоа што професионалното учење станува „образовен збор во 21 век“, професионално учење има потенцијал да доведе до значителни промени во практиката на наставниците (Thi Tran & Thi Thanh, 2018).

- Над 22 % се изјасниле дека немаат потреба од такви обуки кои се една од главните и значајните обуки за идентификација и работа со талентирани деца по музика, но од друга страна пак околу 46 % се изјасниле дека имаат потреба, но можат успешно да работат и без такви обуки и 32 % кои имаат потреба но не можат успешно да работат без такви обуки. Од друга страна, според релевантните истражувања, повеќето од наставниците сметаат дека активностите за професионален развој не се корисни за нив бидејќи тие директно не се однесуваат на потребите на нивната реална настава во училишта. Bashiruddin (2018) ја истражуваше перспективата на наставникот за програмите за професионален развој на работа. Таа известува дека наставниците учат повеќе кога активностите за професионален развој се одржуваат на нивното вистинско работно место. Исто така, укажа на фактот дека внатрешните активности можат да бидат од попрактична употреба наставниците доколку самите наставници се вклучени во планирањето и спроведувањето на активностите за професионален развој. Истражувањето, исто така, известува дека ако при работа и континуиран професионален развој се перципираат како можности за раст на наставниците, а наставниците се овластени, тоа неизмерно им помага на наставниците постојано да ги менуваат и развиваат своите наставни стратегии (Bashiruddin, 2018).
- Околу 36% од испитаниците наставници се изјасниле дека Поседуваат компетенции за идентификација, работа, соработка, и проценка на музичкиот талент на учениците, 32 % не се сосема сигурни дека поседуваат и над 32 % не поседуваат. Ова е факт дека има голема потреба за да се развијат и да се надолполнат компетенциите на наставниците по музичко во Косово, бидејќи развивањето на нови форми на образование на наставници по музика е затоа во сржта на развојот на нови форми на професионализам и професионален идентитет кај наставниците по музика. Сложеноста на конкурентните потреби и можностите за судир на интереси и недоразбирања во однос на она што се смета дека е во

најдобар интерес на наставниците по музика и нивните ученици, треба внимателно да се преговараат. Навистина, соработката помеѓу различни засегнати страни може да биде вистинско минско поле. Развивањето нови форми на професионализам на наставниците по музика бара развој на нови вештини. Во таа цел треба да се надминат старите форми на професионализам на наставникот по музика, работата на наставата по музика треба да се рedefинира и реизмисли. Ова не е само во однос на вештините потребни во училиниците за да се обезбедат ефективни резултати од учењето од страна на учениците, туку и во однос на потребите на наставниците по музика како наставници-истражувачи (Westerlund, Karlsen & Partti, 2020).

- Над 70 % на испитаниците имаат позитивен став за музичкото образование колку влијае врз развивање на вештините кај учениците, 14,2 % не помислиле на тоа и околу 15 % мислат дека музичкото образование не влијае врз развивање на вештините кај учениците. Овие податоци се комплементарни со процентите на адекватните наставници кои завршиле факултет по музичко, но исто така, од друга страна, над 60 % од испитаниците наставници изјавуваат дека Националната Курикула по предметот на музичко образование влијае позитивно врз развивање на вештините кај учениците, 19 % не помислиле на тоа и околу 19 % мислат дека нема никакво влијание и дека не е добро структурирано. Ова соодвествува со фактот дека според курикулата на Косово, главната цел на наставата е учениците да научат што е можно повеќе кон постигнување на главните компетенции на Наставната Програма на Косово (НПК). Овие компетенции се постигнуваат преку очекуваните резултати и учениците и родителите треба навремено да се информираат за резултатите кои се планирани да се постигне во текот на учебната година. Наставниците треба развиваат и избираат инструменти и методи за оценување кои се соодветни за целите на оценувањето – при постигнување на резултатите презентирани во НПК. Оваа форма на размислување дава надеж за правична и објективна евалуација, врз основа на резултатите од НПК што овозможува евалуацијата да биде дневна, неделна, месечна, двомесечна, полугодишна и финална. Тоа е олеснување во комуникацијата и секојдневно ориентиран пристап каде во секоја активност развиена во училиницата можеме да имаме евалуација.

- Наспроти ставот на наставниците над 55 % од учениците изразуваат негативен став дека за влијанието на предметот Музичко образование врз музичките и социјалните вештини на самите ученици, околу 25 % имаат неутрален став и околу 21% имаат позитивен став. Можеби некомпетентноста и субјективноста на самите ученици е неадекватна за креирање на ваков став, но сепак фактот дека тие се во самиот образовен процес изразуваат мислење дека сепак нешто не е во ред со самиот образовен процес по музичко образование во Косово.
- Притоа, преку конклузивна статистика – факторијална анализа со линеарна регресија утврдивме позитивно влијание на групата социо-демографски фактори (музички вештини, танцување, квалификација, возраст, статус, работно место, пол, вештини со инструменти, пеење, искуство и други) со развивањето или поседувањето на компетенции кај наставниците и тоа, $R=.556$ $p<0.01$ (Sig=.008) што покажува висока значајна позитивна корелација, со други зборови ова група социо-демографски фактори (заедно во група) **имаат влијание** врз развиеноста на Компетенциите на наставниците за идентификација и работа со талентирани ученици по музички предмет, а со деталните регресивни анализи со стандардни и нестандартни коефициенти поединачно одделно не може да се истакне некој фактор од ова група, но останува како група да има значително влијание врз Компетенциите на наставниците за идентификација и работа со талентирани ученици по музички предмет.
- Исто така, преку конклузивна статистика – факторијална анализа со линеарна регресија утврдивме дека нема влијание на социо-демографските фактори (музички вештини, танцување, квалификација, возраст, статус, работно место, пол, вештини со инструменти, пеење, искуство и други) врз Ставот на наставниците за развивање, идентификација и работа со талентирани ученици и за Ставот за Националната курикула и тоа, $R=.435$ $p>0.05$ (Sig=.308) што покажува незначајна корелација, со други зборови ова група социодемографски фактори (заедно во група) **немаат влијание** врз ставот на наставниците за музичкото образование колку влијае врз развивање на вештините кај учениците и ставот за националната курикула.

- И последната конклузивна статистика – факторијална анализа со линеарна регресија утврдилме дека има мало влијание на социодемографските фактори (поседувам инструмент, населба, училиште) врз Ставот на учениците во развивање на музичката и социјалната вештина во предметот по музичко образование и тоа, $R=.184$ $p<0.01$ (Sig=.008) што покажува мала позитивна корелација, со други зборови ова група социо-демографски фактори (заедно во група) **имаат малку влијание** врз развиеноста на Ставот на учениците за развивањето на музичките и социјалните вештини во предметот по музичко образование, а со деталните регресивни анализи со стандардни и нестандардни коефициенти поединачно одделно може да се истакне само еден фактор и тоа за поседување на инструмент $R= -.178$ $p<0.01$ (Sig=.003) кој има мало влијание врз Ставот на учениците за развивањето на музичките и социјалните вештини во предметот по музичко образование. Мора да се напомене фактот дека над 83 % поседувале некој музички инструмент наспроти 14,9 % кои се изјасниле дека не поседуваат никаков музички инструмент. Од друга страна пак, според извештајот на Digest of Educational Statistics за 2016 година покажува дека меѓу осмоодделенците, 17 % свират во бенд, 5 % свират во оркестар, а 16 % пеат во хорот, за вкупно 38 % од сите осмоодделенци, но тој број се намалува бидејќи студентите се охрабруваат да земаат повеќе академски часови и помалку истражувачки курсеви за уметност. Според Извештајот на Банката на податоци за детските трендови за вклученоста на учениците во музиката од 2015 година, 48,2 % од учениците од 8-мо одделение биле вклучени во некој вид училишна музичка програма. Овој број се намали на 36,7 % стапка на учество до 12-то одделение. Овие 36,7 % навистина укажуваат дека здрав број ученици се вклучени на часови по музика, и овие наставници мора да учат не само на оние студенти кои се заинтересирани за сериозно музичко учење во средно училиште, туку и на студенти кои не планираат да бидат музички специјалност (7 % или така споменати претходно). Ова бара неверојатна количина на креативност, приспособливост и иницијатива од страна на секој наставник (Snodgrass, 2020).

ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕПОРАКИ

Врз основа на главната цел на истражувањето и поставените целиви за цел да ја докаже важноста на компетенциите на наставниците во идентификување и развој на музичкиот талент на учениците, како и дека професионалниот развој на наставниците влијае врз постигнувањето на учениците со музички талент, фокусот на истражувањето е преглед на литературата за меѓународната состојба, како и стратегиите што се применуваат за развој на музичкиот талент на учениците, и од друга страна добиените резултати по обработката на податоците од двата прашалника кои беа наменети за наставниците и учениците за нивното поседување на Компетенции за идентификација и работа со музички талент кај учениците и нивниот Став за предметот и курикулата по музичко образование, каде што заклучивме дека постои разлика на поседување и развивање на компетенции кај наставниците за идентификација и работа со талентирани ученици по музичко образование тргнувајќи од фактот дека еден значителен број од наставниците се со неадекватно образование, голем број од нив немаат посетено обуки за професионален развој и фактот дека голем број од нив изразуваат дека имаат потреба од такви обуки но и високата, самоувереност, дека тие можат да работат и без тие обуки, потоа, значителното влијание на групата на социодемографски фактори врз поседувањето на Компетенции за предметот по музичко генерално, значи од сето ова се констатира дека постојат разлики поседување и создавање на адекватни компетенции и вештини кај наставниците за идентификација и работа со ученици талентирани по музички образовен предмет, за крај може да заклучиме дека целта и објективите на истражувањето се исполнети.

По овој заклучок, поаѓајќи од фактот дека релевантните образовни субјекти за постигање на еден успешен систем за идентификација и работа со талентирани ученици по музичкиот предмет се министерствата, училиштата, наставниот кадар па и самите ученици, затоа за препораки ќе се насочат во генерала. И таоа, за да се постигнат целите, наодите од студијата покажуваат дека е потребно:

- Да се најдат модели (или дури и да се испитаат моделите на различни земји) кои ќе бидат ефективни (постепено остварливи), без да се прават споредби со напредните светски образовни системи.

- Да се приспособат наставните програми на опишаната реалност (со соработка во училиштата - каде што е неопходна интервенција);

- Да се прилагодат методите и обуката за рамката на наставата (бидејќи не постои обука за стручни музички предмети).

- Ангажирање експерти во обуката на постоечкиот кадар.

Најважните стратегии поврзани со општите компетенции на идните наставници по музика преку музичка активност се поврзани со следново:

1. промовирање на самостојното вклучување на учениците во музички проектни активности;
2. унапредување на соработката наставник-ученик;
3. поттикнување на учениците да размислуваат и да ги самооценуваат сопствените активности.

Примената на стратегии поврзани со развојот на општите компетенции за време на образовниот проект помогна да се поправат различни карактеристики поврзани со развојот на компетенциите што беа дискутирани погоре. Учениците и наставниците од ја препознаваат образовната важност на општите компетенции; затоа, се советува да се подобрат програмите за универзитетски предметни модули преку развивање на овие компетенции. Во промовирајќи независно вклучување на учениците во музички проектни активности, целесходно е да се активираат општествено значајни концертни активности, да им се обезбедат на студентите различни атрактивни алтернативи за избор на активности. При унапредување на соработката помеѓу наставниците и учениците, препорачливо е да се применат принципи слични на партнерите на образование, засновано на дијалог, искреност и соработка. Учесството на наставниците и учениците во заеднички концертни активности треба да стане поефикасно. При поттикнувањето на учениците да размислуваат и да ги оценуваат сопствените активности, целесходно е да се воведат можностите за примена на индивидуална и групна рефлексивност (дискусија, спор) кај учениците.

Според Наставната програма на Косово во 2012 година, препорачливо е учениците да се информираат за времето (на почетокот на годината), која е целта на нивните постигања и какви резултати очекуваат до нив во текот на учебната година. И за наставниците и за учениците, секоја форма на оценување има функција да го

идентификува и полесно да го пронајде постигнувањето на компетенциите. На студентите треба да им понудиме различни видови на практично оценување преку кои ќе им помогнам на студентите да ги мерат своите знаења и вештини, заработени во текот на учебната година.

Истражувањата покажуваат дека иако повеќето наставници веруваат дека технологијата им помага да ги ангажираат учениците на сите нивоа и известуваат дека технологијата има корист од учењето на учениците, мнозинството наставници (и почетници и искусни) рутински не ја инкорпорираат технологијата во нивната настава. Конкретно, кандидатите за наставници треба да научат како да инкорпорираат технологија која е едноставна за употреба и лесно достапна бидејќи недостатокот на време и недостигот на пристап до технологија се главните причини зошто наставниците не ја користат технологијата почесто. Дури и ако овие предизвици можат да се надминат бидејќи многу малку дигитални наставни програми или онлајн системи се дизајнирани да бидат достапни за нив, затоа, технологијата во образованието на наставниците треба да вклучува практики засновани на докази. Со сите овие области што треба да се покријат, од суштинско значење е едукаторите на наставниците да го максимизираат своето наставно време на часовите (Martin & Polly, 2017).

Постојат голем број заеднички фактори, суштински за сите нации, кои служат за да помогнат во обликувањето на статусот на професијата наставник и играат клучна улога во обезбедувањето квалитет и обезбедување еднаквост во образованието. Често во дискусијата за образованието на наставниците во системи со високи перформанси засновани на преглед на литературата, се идентификуваат следните прашања кои се поврзани со политиките и практиките и кои се „порамнети и меѓусебно поврзани, финансирани и имплементирани“ (Abbott, Rathbone & Whitehead, 2019):

- ✓ јавни инвестиции во образованието;
- ✓ создавање препознатливи патеки за кариера во наставата;
- ✓ привлекување висококвалитетни апликанти;
- ✓ примена на ефективни политики и процедури за обезбедување квалитет; и работат во партнерство со училиштата за обука на наставниците.

KORISTENA LITERATURA

- Asme & Ace, T. (1973) Report of Joint Sub-Committee of ASME/ACE in NSW on ways of increasing the quality and consistency of music education in infant and primary schools. Sydney, Australia
- Achilles, E. (1999). Creating musical environments in early childhood programs. *Young Children*, 54(1)
- Adib Y, Fathi Azar A, Arefnejad S (2017). Teacher-student professional Identity in Farhangian University in East Azarbaijan Province, Farhangian University: Quarterly Journal of Tarbiat Moalem 1(1):147-167.
- Adderley, K., Ashwin, C., Bradbury, P., Freeman, J., Goodland, S., Greene, J., Jenkins, D., Rae, J. Uren, O (1975). *Project Methods in Higher Education*. London: Society for Research into Higher Education.
- Abbott, I. Rathbone, M. & Whitehead, Ph. (2019) *The Transformation Of Initial Teacher Education - The Changing Nature of Teacher Training*. Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN
- Aranovski, M. (1990). Kam intonatsionnata teoria na motiva. *Muzikalni horizonti*.
- Asafiev, B. (1971). *Muzykalynaya forma kak protsess*, Leningrad: Izdatelstvo "Музыка". 1971.
- Adler, A. (2005). *Psikologjia individuale në shkollë dhe psikologjia e edukimit*. Tiranë: Kristalina-KH.
- Agostini, P. (2007). *La consulenza educativa. Rilevanze personali tecniche e strumenti pedagogici nel contesto penale minorile*. Catanzaro: La rondine.
- Ahmed, A. (1987). *Better mathematics: A curriculum development study based on the low attainers in mathematics project*. London: HM Stationery Office. .
- Alexander, R. (1994). 'The classteacher and the curriculum' in Pollard, Andrew and Bourne, Jill (eds., 1994) . *Teaching and Learning in the Primary School* Routledge.
- Apple, M. W. (1993). *The Politics of Official Knowledge:Does a National Curriculum Make Sense?* *Teachers College Record*, 95(2), .
- Aubrey, C. (1994). *The Role of Subject Knowledge in the Early Years of Schooling*. The Falmer Press
- Abramo, J. (2012) *Disability in the classroom: Current trends and impacts on music education*. *Music Educators Journal*, 99(1), 39-45. DOI: 10.1177/0027432112448824

- Alekseev, A.D. (1988) *Istoriya fortepiannogo iskusstva (The History of Art of Piano)*, in 3 parts, Muzyka (Music).
- Andriushchenko, T. K. (2015). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia zdorov'iazberzhuvalnoi kompetentnosti v ditei doshkilnoho viku [Theoretical and methodological framework for forming preschoolers' health-preserving competency]* South Ukrainian National Pedagogical University, Odesa.
- Abykanova, B., Tashkeyevab, G., Idrissova, S., Bilyalova, Z. & Sadirbekovac, D. (2016). Professional Competence of a Teacher in Higher Educational Institution. *Intertational Journal of Environmental & Science Education*, 11(8), 2197–2206.
- Blömeke, S. et al. (2016) The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*
- Beland, Louis-Philippe and Richard Murphy, (2015) “Ill Communication: Technology, Distraction & Student Performance,” *The London School of Economics and Political Science, Centre for Economic Performance, CEP Discussion Paper No 1350.*
- Benedict, Cathy (Editor); Patrick Schmidt (Editor); Gary Spruce (Editor); Paul Woodford (Editor), (2018) *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education.* Oxford University Press.
- Basbay, M. and Ates, A. (2009). The reflections of student teachers on project based learning and investigating self evaluation versus teacher evaluation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1, 242-247.
- Bitinas, B.(2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas (Educational Research: System and Process)*. Vilnius: Kronta, (Chapter 8) (pp. 170- 177) (In Lithuanian).
- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualizing Pre-service Teacher Education Courses for Music Teachers: The Importance of Pedagogical Content Knowledge and skills and Professional Knowledge and Skills. *Research Studies in Music Education*, 26(1), 37-50.
- Beijaard, D. & Verloop, N. (1996) Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22 (3), 275-286. Retrieved 13th May, 2015 from <https://www.sciencedirect.com/pii>
- Burton, Judith; Horowitz, Robert and Abeles, Hal, (2001) *Learning In and Through the Arts.* Columbia University Press.
- Ballata, Z. (1987). *Gjurmëve të muzës.* Prishtine

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman. New York: New York.
- Barrett, M. S. (2009). Sounding lives in and through music: A narrative inquiry of the 'everyday' musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research*, 7,.
- Bates, R. (2008). Teacher education in a global context: towards a defensible theory of teacher education. *Journal of education for teaching*, 34(4),.
- Bashiruddin, A. (2018) *Teacher Development and Teacher Education in Developing Countries - On Becoming and Being a Teacher*. Palgrave company Macmillan Publishers Ltd. 4 Crinan Street, London, N1 9XW, United Kingdom
- Beauchamp, G. (1997). Initial Training + Inset = Confident Teachers. A Formula for success?'. *B. J. Music Ed.* (1997),14,.
- Beethoven, T. (2016). Donors Choose. org. Retrieved from <https://www.donorschoose.org/project/music-can-change-the-world-ludwigvan/665260/>
- Bell, J. (1993). *Doing Your Research Project* OUP, Buckingham. Philadelphia,.
- Binns, T. (1994). *Children Making Music*. Simon & Schuster Education.
- Black, P. (2001). Formative assessment and curriculum consequences. (C. a.-2. In D. Scott (Ed.), Ed.) London: : Ablex Publishing.
- Bresler, L. (1993). Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 1-13.
- Bruner, J. (2003). *Kultura e edukimit*. Tiranë: ISP.
- Bryman, A., & Bell, E. (2007). *Business research method*. Oxford: Oxford: Oxford Press University.
- Bryman, A., & Burgess, R. (1994). an introduction analyzing qualitative data, 1-17. *Developments in qualitative data analysis*:. .
- BYO, S. J. (1999). Classroom Teachers' and Music Specialists' Perceived Ability to Implement the National Standards for Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111-123. doi: 10.2307/3345717.
- Barry, Nancy. H. (1992), »Music and education in the elementary music methods
- Biasutti, Michele (2010), »Investigating trainee music teachers' beliefs on musical
- Bresler, L. (1991). Custom and cherishing, IL: National Arts Education Research Centre. class«, *Journal of Music Teacher Education*, 2(1), str. 16–23.

- Comte, M. (1988). The arts in Australian School: The past fifty years. *International Journal for Music Education*, 1(1): 102–21.
- Clark, B. , *Growing up Gifted*. U.S.A.: Charles E. Merrill Publishing Co., (1983).
- Campbell, P. S., (2008) *Musician and teacher*. New York: W.W. Norton and Company.
- Chosky, L., Abramson, R., Gillespie, A., Woods, D., & York, F. (2000). *Teaching music in the twenty-first century* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Colwell, C., (2002) Learning disabilities in the music classroom: Implications for the music educator. *Update: Applications of Research in Music Education*, 21(2), 9–16.
- Costantoura, P. (2001). *Australians and the arts*, Sydney, , Australia: Federation Press.
- Covell, R. 1970. *Music in Australia: Needs and prospects*, Sydney, , Australia: Unisearch.doi: <https://doi.org/10.1177/105708379200200104>
- Chionna, A. (2007). *Pedagogia della dignita umana*. Brescia: La Scuola.
- Colley, B. (1991). Finding common ground: Art Schools and Ed Schools, *Designing for Arts in Education*, 93(2),.
- Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2003). *Business Research Methods* (Vol. 12th Edition). (1. Edition, Ed.) Toronto, Canada: McGraw-Hill/Irwin.
- Cox, G., & Stevens, R. (2010). *The origins and foundations of music education: crosscultural historical studies of music in compulsory schooling*: London. New York. Continuum.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. ((. ed.), Ed.) London: London: Sage. .
- Crowl, T. K. (1996). *Fundamentals of educational research*. Brown & Benchmark Madison.
- Çaushi, T. (1998). *Fjalor i estetikës*. Tiranë: Onrufi.
- Conway, C. (2015). The Experiences of First-Year Music Teachers: A Literature Review. *Applications of Research in Music Education*, 33(2), 65-72.
- Dyganova, E. & Yavgildina, Z. (2015). Organization a Culture of Self-Education of Music Teachers. *International Education Studies*, 8(6), 95-103.
- Duke, D. L.& Stiggins, R.J.(1990). Beyond minimum competence: evaluation for professional development. In Millmann J.; Darling-Hammond L. (eds.). *The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary teachers*, p. 116-132. Newbury Park, CA: Sage. Retrieved 13th May, 2015 from <https://eric.ed.gov>>.....

- Dunkin, M., & Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston. Retrieved from www.sagepub.in/upm-data
- Davis, D. D. (1989). *Technology Acceptance Model*. Management Science.
- Dibaee Saber M, Abbasi E, Fathi Vajargah K, Safaee Movahed S. (2016). Explaining the dimensions of teachers' professional competencies and Analyzing Its Place in the Upper Documents of Education in Iran, *Biannual Journal of Training & Learning Researches* 13(2):109-124.
- Deci E. L., & Ryan R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*. 49, 14–23.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Deci, E. L. & Ryan., R.M. (2011). Levels of Analysis, Regnant Causes of Behavior and Well-Being: The Role of Psychological Needs. *Psychological Inquiry*, 22, 17-22
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 1–33). Rochester, NY: University of Rochester Press
- DES. (1998). *Teaching High Status. High Standards: Requirements for Courses of Initial Teacher Training*. London: DES.
- Domenico, S. (2011). *Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: La consulenza educativa
- Durrant, C., & Welch, G. (1995). *Making Sense of Music: Foundation for Music Education*. London: Cassell.
- Eisner, E. W. (1993). Reshaping assessment in education Some criteria in search of practice. *Journal of Curriculum Studies*, 25(3).
- Emërllahu, D. (2001). “Edukatë estetike”,. “Edukatë estetike”,.
- English, F. W. (n.d.). *Educational consulting*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- English, F. W., & Steffy, B. E. (1994). *Total quality education*. Canada: SAGE Publications.
- European Commission (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, 32006H0962 C.F.R.

- European Commission (2013). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. Brussels.
- European Union (2017). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States: Meeting within the Council of 15 November 2017, on improving the quality of teacher education
- European Union (2018). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member states: Meeting within the Council of 21 November 2018 on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation
- European Union (2019). Council Conclusions of 26 November 2019 on the Professional Development of Teachers and School Leaders (Official Journal 2019/C 302)
- Fenzio, F. (2013). Che cosa significa educare? Una bussola per insegnanti, educatori, consulenti pedagogici e genitori. Bergamo: Junior.
- Fisher, C. (2007). Researching and Writing a Dissertation: A Guidebook for Business Students Financial Times. Prentice Hall.
- Flash, L. (1993). Music in the Classroom at Key Stage 1' in Glover, Joanna and Ward, Stephen (eds., 1993) . Teaching Music in the Primary School Cassell .
- Forari, A. (2007). Making sense of music education policy. British Journal of Music Education,
- Frabboni, F. M. (2010). Introduzione alla pedagogia generale . Bari: Laterza.Frost & Kissinger.
- Frost, J. L., & Kissinger, J. B. (1976). The young child and the educative process. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Fullan. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. The Professional Teacher, 50(6).
- Fullan, M. (2001). “Kuptimi i Ri i Ndryshimit në Arsim”,.
- Fullan, M. (2010). Forca e ndryshimit. Tiranë: Toena.
- Fullan, M. (2010). Forca e ndryshimit. Tiranë.
- Fiske , E. , ed . 1999 . Champions of change: The impact of the arts on learning . Washington, DC : The Arts Education Partnership .
- Feldman, D.: Naturus gambit. Child prodigies and the development of human potential, New York, Basic Books, Inc, 1987 11.
- Fitzpatrick, K. (2012). Cultural Diversity and the Formation of Identity: Our Role as Music Teachers. Music Educators Journal, 98(4), 53-59.

- Grant, J & Drafall, L. (1991). Teacher effectiveness research. A review and comparison. *Bulletin of the Council for Research in music education*. 108(1), 31-48
- Gaysina, L. (2004). *Gotovnosty studentov vuza k obshteniyu v mulytikulyturnoy srede i ee formirovanie*, Monografija. Orenburg: Rik Gou Ogu.
- Gaytandzhiev, G.; Popova, M.; Mladenova, P. (2005). *Muzika za chetvarti klas*, Sofija: Bulvest
- Gojkov, G. & Stojanović, A. (2014) - *Kompetencije učitelja za identifikaciju I*,
- Gallagher, J. J. (1985) *Teaching the gifted children*, Boston, Allyn & Bacon, 12.
- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences*. London: London
- Garin, E. (2020) *Clinically Based Teacher Education in Action - Cases From Professional Development Schools*. Information Age Publishing, Inc. Charlotte, NC
- Gregson, M. & Spedding, P. (2020) *Practice-Focused Research in Further Adult and Vocational Education - Shifting Horizons of Educational Practice, Theory and Research*. Palgrave Macmillan, Springer Nature AG 11, 6330 Cham, Switzerland
- Ghanizadeh Graeeli M, Jafari P, Gholighorchian N (2017). The effect of professional competencies on the development of high school teachers in Tehran, management on training organizations 6(1):51-72.
- Gifford, E. (1993). 'The Musical Training of Primary School Teachers: Old Problems, New Insights and Possible Solutions', . *B. J. Music Ed*: (1993), 10, .
- Gilbert, J. (1981). *Musical Starting Points with Young Children*. Ward Lock Educational.
- Gërliq, D. (1984). *Estetika*. Prishtinë, Prishtinë: Rilindja.
- Gordon, E. E., (2007) *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. Chicago, IL: GIA.
- Glover, J., & Ward, S. (1993). *Changing Music' in Teaching Music in the Primary School*, Cassell. (1. eds., Ed.)
- Green, L. (. (2005b). Musical meaning and social reproduction. A case for retrieving autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1).
- Green, L. (1997). *Music, gender, education*. Cambridge University Press.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot & Burlington. Ashgate Publishing.
- Green, L. (2011). *Learning, teaching, and musical identity: Voices across cultures*. .Bloomington. : Indiana University Press. .

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3).
- Hobcroft, R. (1980). Report of Ministerial Taskforce of Enquiry into Music Education in Primary Schools, Sydney, , Australia: NSW Ministry of Education.
- IRMA. (2005) .From <http://www.thecorrswebsite.com/news/mar05/mar09b.htm> (Retrieved on March 2, 2006) .
- Hala, M. (2012). Metodika e edukimit muzikor – kurrikula dhe elementet e saj. Tiranë.
- Hargreaves. (1996). The Development of Artistic and Musical Competence. (J. (-1. In I . Deliege & Sloboda, Trans.) Oxford: Oxford University Press.
- Heller, K. A.; Feldhusen, J. F. (1986) Identifying and nurturing the gifted. An international perspective, Studgard, Huber
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (1999). The Function of Music in Everyday Life Redefining the Social in Music Psychology. *Psychology of Music*. 27, p. 71-83.
- Hargreaves, D. L. (2002). Young people’s music in and out of school: A study of pupils and teachers in primary and secondary schools. A UK Qualifications and Curriculum Authority’s (QCA) (2003) Curriculum Development Project in the Arts and Music Monitoring Programme. *British Journal of Music Education* 20, 229-241.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity: The psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Hargreaves, D. L., & Tarrant, M. (2002). Young people’s music in and out of school: A study of pupils and teachers in primary and secondary schools. (A. U. Programme, Ed.) *British Journal of Music Education* (2003) 20, 229-241.
- Hamann, D. L. & Cooper, Sh. C. (2016) *Becoming a Music Teacher - From Student to Practitioner*. Published in the United States of America by Oxford University Press 198 Madison Avenue, New York, NY 10016
- HDR. (2006). Youth A new generation for a new Kosovo: HDR (HUMAN DEVELOPMENT REPORT). Pristina: Prishtina: UNDP.
- Hennessy, S. (2006). Don’t forget the teachers. *Times Educational Supplement, The Teacher*, March 24th.
- HMI. (1991). *Aspects of Primary Education: The Teaching and Learning of Music*. London: HMSO.

- Holden, H., & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the nonmusic specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38. .
- Huberman, M. (1995). Networks That Alter Teaching: conceptualizations, exchanges and experiments (doi: 10.1080/1354060950010204 ed.). *Teachers and Teaching*, 1(2), 193
- Hysi, F. (2005). Estetikë në tri pamje. Estetikë në tri pamje.
- Iliev, D., & Atanasova-Pacemska, T. (2012). Teacher competences between yesterday and tomorrow-Macedonian case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (46), 2294
- Yakovlev, V. (2010). The theoretical model of music performance competence of the future music teachers. *Research notes. Online Journal of the Kursk State University*, 2(14), 89
- Johnson, V.V. (2010) "Competencies, Curricula and Compliance": An Analysis of Music Theory in Music Education Programs in Texas. Doctoral Dissertation Submitted to the College of Fine Arts. Retrieved Feb.12th,2012 from Proquest Dissertations and Theses Database.
- Johansen, G. (2009). Relations between educational quality in music teacher education and students' perceptions of identity. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 10.
- Jorgensen, E. R. (2008). *The art of teaching music*. Indiana University Press.
- Jeanneret, N. (1997). Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133: 37–44.
- Junius, E. (2005). A brief overview of music and arts education for Namibian children, in music in schools for all children: From research to effective practice, Granada: MISTEC.
- Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different." *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78
- Jaques-Dalcroze, E., (1980) *Rhythm, Music & Education*. London.
- Kodály, Z., (1965) 333 elementary exercises. London: Boosey & Hawkes.
- Kim , Y.Y. (2001). Training non-specialists in early childhood music education of Korea . In Proceedings from the 3rd Asia-Pacific Symposium on music education research and International Symposium on 'Urageo' and Gender , Minami Y. and M. Shinzanoh . Japan : Asia-Pacific Symposium for Music Education Research (APSMER).
- Kornhaber, M., & M. Krechevsky (2002) Expanding definitions of learning and teaching: notes from MI underground, <http://learnweb.edu/wide/courses/files/expanding.htm> (Retrieved September 20, 2002).

- Khoroshi P, Nasr AR, Mirshah Jafari SE, Mosapoor N (2017). Investigating the approach of training a worthy teacher based on Educational Documents of the Islamic Republic of Iran, quarterly Journal of Rahbord Farhang 10(7):163-1186.
- Kaschub, M. & Smith, J. (2014) Promising Practices in 21st Century Music Teacher Education. Published in the United States of America by Oxford University Press 198 Madison Avenue, New York, NY 10016
- Kiehn, M. T. (2003). Development of music creativity among elementary school students. Journal of Research in Music Education, 51(4), 278–288.
- Karmazina, Zh.B. (2009). Hudozhestvennoe samoobrazovanie uchitelja muzyki kak uslovie razvitija ego professional'noj kompetentnosti: Avtoref. dis. ... kand. ped. Nauk. Moskva.
- Kuzymina, N.V. (1985). Sposobnosti, odarennosty, talant uchitelya. Leningrad: Znanie,
- Kalemi, S., & Zadeja, T. (1989). "Metodika e mësimet të këngës dhe muzikës". Tiranë.
- Kanti, I. (1977). Mbi të bukurën e të madhërishtëmën.
- Kemp, A. E. (1996). The Musical Temperament. Oxford: Oxford University Press.
- Koliqi, H. (1997). "Historia e Pedagogjisë Botërore",. Prishtinë.
- Lawrence, I. (1975). Music and the Teacher. Pitman Publishing.
- Lance, D. (2014). Teacher Evaluation: Archiving Teaching Effectiveness Nielsen. Music Educators Journal, 101(1), 63-69.
- Laor, L. (2015). Evaluating Graduate Education and Transcending Biases in Music Teachers' Professional Development. Journal of Education and Training Studies, 3(1), 56-63.
- Legette, R. & McCord, D. (2015). Pre-Service Music Teachers Perceptions of Teaching and Teacher Training Legette. Contributions to Music Education, 40(1) 163-176.
- Legette, R. (2013). Perceptions of Early-Career School Music Teachers Regarding Their Preservice Preparation. Applications of Research in Music Education, 32(1), 12-17.
- Lok, D. (1950). Misli o vaspitanju. Beograd.
- Lean ,B. (1997) Strategies to overcome the low status of music in the curriculum . In New sounds for a new century, E. Gifford , A. Brown , and Thomas A. . Brisbane, Australia : Australian Society for Music Education (ASME) .
- Lepherd, L. (1995). Music education in international perspective – National systems, QD, , Australia: University of Southern Queensland.

- Lepherd, L. n.d. (2019) Music education in international perspective – Australia . QD, , Australia: University of Southern Queensland .
- Mans, M. (1994). “A Namibian perspective”. In Music education: International viewpoints, Edited by: Comte, M. Perth, , Australia: Australian Society for Music Education/Calleway International Resource Centre for Music Education (ASME/CIRCME).
- Mans, M. (1997). “The National curriculum in Namibia”. In Music in schools and teacher education: A global perspective, Edited by: Leong, S. Perth, , Australia: International Society for Music Education/Callaway International Resource Centre for Music Education (ISME/ CIRCME).
- Mans, M. (2002). “Playing the music – comparing performance of children's song and dance in traditional and contemporary Namibian education”. In The arts in children's lives, Edited by: Bresler, L. and Thompson, C. 71–86. The Netherlands: Kluwer Academic.
- McKellar, D. (1990). “Music as an experience: The experience of heritage music”. In Music education: Facing the future, Edited by: Dobbs, J. 81–5. Christchurch, , New Zealand: ISME.
- McPherson, G. (1997). “Music in a changing environment: An Australian perspective”. In Music in schools and teacher education: A global perspective, Edited by: Leong, S. 170–178. Perth, , Australia: ISME/CIRCME.
- Merrion, M & Larsen, C. (1986). How do you evaluate a music teacher? *Principal*, 66 (1), 30
- Martin, C. & Polly, D. (2017) Handbook of Research on Teacher Education and Professional Development. IGI Global Information Science Reference (an imprint of IGI Global) 701 E. Chocolate Avenue Hershey PA, USA 17033
- Marcheva, P. (2012). Intercultural Education and Children’s Musical Experience, I. International Balkan Congress Proceedings, Istanbul, ISBN: 978- 605-63388-0-9, p. 795-801.
- Mincheva, P.; Pehlivanova P. (2005). Muzika za chetvarti klas, Sofija: Prosveta.
- MacDonald, R. A., & Miell, D. (2000). Creativity and Music Education: The Impact of Social Variables. (d. 10.1177/025576140003600107, Ed.) *International Journal of Music Education*, os-36(1), 58-68.
- Marsh, C. J. (2009). Koncepte themelore për ta kuptuar kurrikulumin. Tiranë: cde.

- MASHT. (2011). Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës. Prishtinë.
- MASHT. (2011). Standardet e vlerësimit – Udhëzuesi. Prishtinë.
- MASHT. (2012). Kurrikula e re. Prishtinë: Masht.
- Mato, E. (2003). Edukimi ndërkulturor dhe i të drejtave të njeriut në shkollë: manual trajnimi për mësuesit e shkollës 8- vjeçare. Tiranë: Dita.
- McCulloch, G. (2011). The struggle for the history of education:. Taylor & Francis.
- MEST. (2001). The New Kosovo Curriculum Framework. (<http://www.mashtgov.net/advCms/documents/New%20Kosova%20Curriculum%20Framework.pdf>, Ed.) Prishtinë: Prishtina: MEST Retrieved from.
- Melash, Valentyna D. and Molodychenko, Valentin V. and Huz, Volodymyr V. and Varenychenko, Anastasiia B. & Kirsanova, Svitlana S. (2020) Modernization of Education Programs and Formation of Digital Competences of Future Primary School Teachers. *International Journal of Higher Education*, 9 (7). pp. 377-386. ISSN 1927-6044
- Milutinović, J. (2008). Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Miliband, D. (2004). Excellence and Enrichment: New Frontiers in Music Education. Music for Life Conference. . London, 3 March.
- Mills, J. (1989). The Generalist Primary Teacher of Music: a Problem of Confidence. *Music Ed.* (1989, 6, 2).
- Mills, J. (1991). Music in the primary school. Cambridge:: Cambridge University Press.
- Mills, J. (1997). Knowing the Subject Versus Knowing the Child: Striking the Right Balance for Children Aged 7-11 Years. *Research Studies in Music Education*. 9,.
- Morrison, K. (1993). Planning & Accomplishing School-Centred Evaluation, . Peter Francis.
- Murray, H. (2008). Curriculum wars: national identity in education. (d. 10.1080/14748460801889886, Ed.) *London Review of Education*, 6(1).
- Musai, B. (1999). Psikologji edukimi. Tiranë: Pegi.
- Musai, B. (2003). Metodologji e mësimdhënies. Tiranë: Pegi.
- NAEYC. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 (NAEYC position statement). (2. f. Author. Retrieved January 16, Trans.) Washington, DC

- Maikapar, S. M., (1963), *Kak rabotat' na royale: beseda s det'mi* (How to Work on a Grand Piano: Conversations with Children), Leningrad: Gosydarstvennoe muzykalnoe izdatelstvo (Leningrad: State Music Publishing).
- Manturzevska, M., (1994), "Les facteurs psychologiques dans le developpement musical et revolution des musiciens professionnels." Zenatti, Arlette (Ed.) *Psychologie de la musique* (pp.258-290) Paris: Presse Universitaires de France.
- Milich, B., (1977), *Vospitanie uchenika-pianista v 1-2 klasah*, (Teaching a Pianist Student in the First and Second Grade). Kiev: Music Ukraine.
- Neigauz, G. G., (1988), *Ob Iskusstve Fortepiannoi Igry: Zapiski Pedagoga*, (On the Art of Piano Performance: Notes by a Teacher). 5 th Ed. Moscow: Myzyka (Moscow: Music).
- Nelson, D. (1993). *Coordinating Music in the Primary School* (Joanna and Ward, Stephen (eds., 1993) ed.). *Teaching Music in the Primary School* Cassell.
- Nettl, B. (2000). *An ethnomusicologist contemplates universals in musical sound and musical culture*. (N. L.-4. In Wallin, Trans.) Cambridge, Massachussets. MIT Press.
- Newman et al. (2003). *A typology of research purposes and its relationship to mixed methods*. Thousand Oaks, CA. Sage.: In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 167-188).
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. (2. ed., Ed.) New York: McGraw-Hill.
- NYC. (1994). *Task Force on Meeting Starting points: Meeting the needs of our youngest children* (NYC Carnegie Corporation, Task Force on Meeting the Needs of Young Children ed.). New York: Carnegie Corporation.
- OFSTED. (1995). *Music*. London: HMSO, A Review of Inspection Findings 1993/94.
- Ofsted. (2004). *Tuning in: wider opportunities in specialist instrumental tuition for pupils in Key Stage 2*. London: OFSTED.
- Othman, J. Senom, F. (2020) *Professional Development through Mentoring - Novice ESL Teachers' Identity Formation and Professional Practice* by Routledge, 52 Vanderbilt Avenue, New York, NY 10017
- Pajares, M. F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.

- Partono Prasetio, A., Azis, E., Fadhilah, D. & Fauziah, A. (2017). Lecturers' Professional Competency and Students' Academic Performance. *International Journal of Human Resource Studies*, 7(1), 86–93
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education—Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and teacher education*, 26(3), 694
- Platoni. (1980). *Republika*. (<http://www.goodreads.com/quotes/399405-i-would-teachchildren-music-physics-and-philosophy-but-most>, Ed.) Rilindja.
- Plutok, O.V. (2020). Features of technological competence of professional training teacher of technological profile. 132–137 [File PDF]. URL: <https://zenodo.org/record/3731240/files/Plutok.pdf>
- Passos, A.F.J (2009). Comparative analysis of teacher competence and its effect on pupil performance in upper primary schools in Mozambique and other sacmeq countries. A project submitted in fulfillment of the requirements for the degree of PhD Policy Studies in the Department of Education Management and Policy Studies, Faculty of Education, University of Pretoria, Pretoria.
- Plummeridge, C. (1991). *Music Education in Theory and Practice*. London: The Falmer Press.
- Program, B. E. (2011). *Vlerësimi formativ*. Prishtinë.
- Raths, J., & McAninch, A. C. (2003). *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (Vol. Vol. 6). Information Age Pub Incorporated.
- Regan A. R. G. & Garth, N. (2022) *Transforming introductory psychology : expert advice on teacher training, course design, and student success / edited by Regan A.R. Gurung and Garth Neufeld*. Washington : American Psychological Association
- Richards, C. (1999). Early childhood preservice teachers' confidence in singing. *Journal of Music Teacher Education*, 9(1), 6-17. .
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. (T. B.-2. In J. Raths & A.C. McAninch (Eds.), Ed.) Greenwich: Connecticut: Information age Publishing.
- Robson, C. (2002). *Real world research: a resource for social scientists and practitionerresearchers* (Vol. 2). Blackwell Oxford.
- Ross, B. M. (2010). (B. i. katërt, Ed.) Tiranë: CDE.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds*. Chichester, UK: Capstone Publishing

- Roelofs, E. & Sanders, P. (2007). *European Journal of vocational training* (40),(1), 133-149.
Retrieved 15th May, 2015 from <https://eric.ed.gov>
- Ryegard, A.; Apelgren, K.; Olsson T. (2010). *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*, Uppsala University, Division for Development of Teaching and Learning.
Online: http://www.upl.umu.se/digitalAssets/45/45329_a-swedish-perspective-on-pedagogical-competence.pdf [15 09 2016]
- Rudi, R. (2002). *Sprova estetike*. Pejë: Dukagjini.
- Odunuga, A.F. (2016). *Impact of music teachers' competence on students' academic achievement at the upper basic level in south west, Nigeria*. PhD dissertation submitted to the Arts and Social Science department, Faculty of education, University of Lagos
- Uhienbeck, A. M., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). "Requirements for an Assessment Procedure for Beginning Teachers: Implications from Recent Theories on Teaching and Assessment." *Teachers College Record* 4104(2), 242—272.
- Salaman, W. (1983). *Living School Music*. Cambridge University Press.
- Saunders, M., & Thornhill, A. (2009). *Research Methods for Business Students*. . Harlow: Prentice Hall.
- Sarah, H. & Ronald, G. (2013). *Assessment in Music Education: Relationships between Classroom Practice and Professional Publication Topics*. *Research and Issues in Music Education*, 11(1), 1- 14.
- Snodgrass, J. (2020) *Teaching Music Theory - New Voices and Approaches*. Published in the United States of America by Oxford University Press 198 Madison Avenue, New York, NY 10016, United States of America.
- Sharan B. M. (2014) *Adult learning : linking theory and practice / Sharan B. Merriam, Laura L. Bierema*. -- First edition. Includes bibliographical references and index.
- Shively, J. (2015). *Constructivism in Music Education*. *Arts Education Policy Review*, 116(3), 128- 136.
- Šagud, M., & Brajša-Žganec, A. (2006). *Kompetencije odgojitelja u vrtiću—organizaciji koja uči*. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 45-58.
- Susan, H. (2015). *Applying Research in Motivation and Learning to Music Education: What the Experts Say* Cogdill. *Applications of Research in Music Education*, 33(2), 49-57.

- Sahan, A. (2009). Teacher's Competence and Students' Achievement. Retrieved August 2014 from <http://anselsahang.blogspot.com/2009/02/teachers.competence.html>
- Straetmans, G.J.J.M.; Sanders, P.F. (2001). *Beoordelen van competenties van docenten*. Utrecht: Programmamanagement.
- Sotirova, M. (2006). Interkulturni aspekti na komunikativnata pedagogicheska kompetentnost
- Suciu, A.; Mata, L. (2011). Pedagogical Competences – The Key to Efficient Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, Vol. 3(2), p. 411-423.
- Scalari, P. C. (2008). *La consulenza educativa ai genitori*. Bari, Bari: La meridiana.
- Schwab, J. J. (1978). *The practical: A language for curriculum*. (S. c.–3. In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.), Ed.) Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Scotland, E. (2013). *Curriculum for Excellence*. Scotland: From <http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/whatiscurriculumforexcellence/>
- Spahiu, S. (1976). *Metodika e mësimi të muzikës*. Prishtinë: Libri shkollor.
- Spinner-Halev, J. (2003). Education, reconciliation and nested identities. *Theory and Research in Education*, 1(1), 51-72. .
- Stefani, G. (1987). *A Theory of Musical Competence*. *Semiotica*, 66.
- Stokes, M. (1998). *Ethnicity, Identity and Music - The Musical Construction of Place*. Bridgend: WBC Bookbinders.
- Strauss, C., & Quinn, N. (1997). *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. .
- Stumpf, S. E. (1987). *Filozofia Historia & Problemet*. Tiranë: Toena.
- Sulejmani, S. (1971). *Filozofia dhe artet*. Prishtinë: Rilindja.
- Stöger, H., & Ziegler, A. (2012). *Wie effektiv ist mentoring? Ergebnisse von einzelfallund metaanalysen [How effective are mentorings: Results from case studies and meta-analyses]*.
- Scott, L. (1992). Attention and perseverance behaviors of preschool children enrolled in Suzuki violin lessons and other activities. *Journal of Research in Music Education*, 40, 225–235.
- Sokolov, M., (1981). “Vydayuschiesya pianisty pedagogi o nachalnom obuchenii na fotepiano,” (“Outstanding Pianist-Teachers on the Early Stages of Teaching Piano”) in Edited Volume: *Rebenok za royalem: pedagogi-pianisty o fortepianoi metodike (A Child at a Piano: Piano Teachers on the Methodology of Teaching Piano)*, Moscow: Music.

- Steinberg, Stanley, (1999), "Music training and mathematics achievement," *Psychoanalytic Review*, 86:853-875.
- Taine, A. H. (2004). "Filozofia e Artit",. Ideart.
- Twyman, J., & Redding, S. (2015). *Personal Competencies, Personalized Learning: Reflection on Instruction*. Direct Access: [http://www.ccsso.org/Documents/Peer to Peer\(0\).pdf](http://www.ccsso.org/Documents/Peer%20to%20Peer(0).pdf)
- Teplov, B. M. (1985). *Psychology of individual differences. Selected Works*, 2, 211 – 223
- Thi Tran, L. & Thi Thanh, L.T. (2018) *Teacher Professional Learning in International Education - Practice and Perspectives from the Vocational Education and Training Sector*. Palgrave Macmillan imprint is published by Springer Nature
- Tutolmin, A. (2008). Theoretical and methodological bases of studying the problem of professional and creative competence. *Bulletin of the University of the Russian Academy*
- Tavoras, V. (2011). Bnjsimĩ muzikos mokytojĩ meninõs individualybõs raiškõs skatinimas taikant projektĩ metodą (Stimulation of expression of artistic individuality of future music teachers by applying method of project). *Pedagogika (Educational Science)*, 103, 74-80.
- Taebel, D.K. (1990). Is evaluation fair to music educators? *Music Educators Journal*, 76 (6), 50
- Tyshakova, L.T. (2005). Formation of technological competence of the future foreign language teacher (PhD in Ped. Sciences Thesis). Kramatorsk Institute of Economics and Humanities Luhansk, Kramatorsk. URL: <http://www.disslib.org/formuvannja-tekhnologichnoyi-kompetentnosti-majbutnoho-vchytelja-inozemnoyi-movy.htm>
- Temmerman, N. (1991). *Research Studies in Music Education*, 1.
- Temmerman, N. (1993). *School Music Experiences: How Do They Rate? Research Studies in Music Education*, 1.
- Thomas, N. (1989). *Class Teaching and Curriculum Support'* in Cullingford, Cedric (ed., 1989) *The Primary Teacher*. Cassell Educational Limited.
- Thomas, R. (1997). *The Music National Curriculum: Overcoming a compromise*. *British Journal of Music Education*, 14(3).
- Tillman, J. (1988). *Music in the Primary School and the National Curriculum*. (W. a. in Salaman, Ed.) *Association for the Advancement of Teacher Education in Music*, p. 81 .
- Trehub, S. E. (2002). Mothers are musical mentors. *Zero to Three*, 23, .
- Trent, S. C., & Dixon, D. J. (2004). My eyes were opened: Tracing the conceptual change of pre-service teachers in a special education/multicultural education course.

- Teacher Education and Special Education, 27, 119–133.
- Trevarthen, C., & Malloch, S. (2002). Musicality and music before three. Human vitality and invention shared with pride. *Zero to Three*, 23,.
- Ruthmann, S. A., Tobias, E. S., Randles, C., & Thibeault, M. (2014). Is it the technology? Challenging technological determinism in music education. In C. Randles (Ed.), *Music Education: Navigating the Future*. New York: Routledge
- Gradić, R. Letić, M. (2008). Porodica kao faktor podsticanja darovitosti, *Zbornik radova br.14, Vršac, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitanja*, 184-197.
- Закон За Основното Образование (2008). Службен весник на Република Македонија број 103 од 19. 08.2021 година. www.mon.gov.mk
- Којов - Буквић, И. (1989). *Методика наставе музичког васпитања*. Београд. Завод за уџбенике и наставна средства.
- Kertz-Welzel, A. (2008). Music Education in the Twenty-First Century: A Cross-Cultural Comparison of German and American Music Education towards a New Concept of International Dialogue. *Music Education Research*, 10(4), 439-449.
- Kashapova, L., & Khaibullina, R. (2015). Development of professional culture in the future music teachers in the instrumental and performance training. *Modern problems of science and education*, 5, 26-42.
- Khaibullina, R. (2011). The model of professional culture development in the bachelors of music education in the process of instrumental training. *European Social Science Journal*, 4
- Kholodnaya, M. (2002). Intelligence as a form of mental experience. *Intelligence Psychology: paradoxes of research*. St. Petersburg: Peter, 272 p.
- Kane, M.T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112 (3)
- Kaloferova, G.; Sotirova, V.; Draganova, R. (2005). *Muzika za chetvarti klas*, Sofija: Prosveta
- Krstic, M. Keверeski, Lj. (2015): The impact of socioeconomic status on the occurrence of perfectionism in primary school gifted students. Original scientific paper UDK
- Коларовска-Гмирја, В. (1998). Проблеми на почетната музичка настава и нивнот одраз во учебниците за почетното музичко воспитание и образование во Република Македонија (По Втората светска војна), (магистерски труд, ракопис), Скопје, ФМУ,

- Koren, I. (1990). *Nastavnik i nadareni učenici*. Beograd. Arhimedes. Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието. (2007). *КОНЦЕПЦИЈА за деветгодишно основно образоваие и воспитание*. Скопје.
- Плавша, Д. (1961). *Моје дете и музика*. Београд. Народна књига.
- Požgaj, J. (1988). *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb. Školska knjiga.
- Požgaj, J. (1975). *Metodika glazbenog odgoja u osnovnoj skoli*. Zagreb. Prosvjetni sabor
- Pennington, J., (1925), *The importance of being rhythmic*. New York: Knickerbocker Press.
- Timakin, E.M., (1984), *Vospitanie pianista, (Upbringing of a pianist)*, Moskva: Sovetskii kompozitor (Moscow: Soviet Composer).
- Uçi, A. (1980). "Probleme të estetikës",. Rilindja.
- Ucan, A. (1997). *Muzik Egitimi: Temel Kavramlar- İlkeler-Yaklasimlar (2*** ed)*..Ankara:Muzik Ansiklopedisi Yayinlari.
- Vasilyeva, N. (2006). Development of music performance competence as a factor of professional training of the future music teachers in the context of pedagogical college. *Problems of history, philology and culture*, 17, 171-176.
- Verloop, N. (1999). *De leraar: reviewstudie uitgevoerd in opdracht van PROO*. Den Haag: NWO/PROO.
- Westera, W. (2001). Competences in Education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*. 33(1), pp.75-88.
- Westerlund, H. Karlsen, S. Partti, H. (2020) *Visions for Intercultural Music Teacher Education - Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*. Volume 26, Springer Nature Switzerland AG Gewerbestrasse 11, 6330 Cham, Switzerland
- Ward-Steinman, P. M. (2010) *Becoming a Choral Music – Teacher A Field Experience Workbook*. Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN
- Walsh, K. B. (1999). *Krijimi i klasave me në qendër fëmijën*
- Ward, S. (1993). *From the National Song Book to the National Curriculum*. (J. a. in Glover, Ed.) London: Teaching Music in the Primary School. Cassell, p.26 .
- Webber, R. (2010). *Kurrikulum i dhe vlerësimi i bazuar në Kompetenca*. Prishtinë.
- Wheway, D. (2006). How is workforce reform affecting music in many primary schools? A timely snapshot. *The National Association of Music Educators*, 17,.
- Williamson, N. (1998). *A Pretty Sorry State*. Times Educational Supplement Friday Magazine.

- Wong, M. (2005). A cross-cultural comparison of teachers' expressed beliefs about music education and their observed practices in classroom music teaching. *Teachers and Teaching*, 11(4), 397-418.
- Woolfolk, A. (2011). *Psikologji Edukimi*. Tiranë.
- Worthen, B., & Sanders, J. &. (2004). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* ((3rd ed.) ed.). Boston: : Allyn & Bacon.
- YOK. (1998). *Egitim Fakultesi Ogretmen Yetistirme Lisans Programlari*. Ankara: Ankara: YOK.
- Zadeja, T., & Kalemi, S. (1989). *Metodika e mësimi të këngës dhe muzikës*. Tiranë: Toena
- Vetlugina, N. A., (1968), *Музыкальное развитие ребенка (Musical Development of a Child)*, Moscow: Prosveschenie.
- Zaffini, E. (2015). Supporting Music Teacher Mentors. *Music Educators Journal*, 102(1), 69-74.
- Ziegler, A, (2019), *Online-Mentoring als Unterstützung für Schülerinnen bei der Studien-und Berufswahl in MINT:Das Beispiel*
- Ziegler, A. (2005) The actiotope model of giftedness, in: R. Sternberg & J. Davidson (Eds) *Conceptions of giftedness* (Cambridge, Cambridge University Press), 411-434.
- Ziegler, A., Fitzner, Th., Stoeger, H. & Mueller, T. (2006) *Beyond standardsHochbegabtenforderung weltweit*
- Zhabina, N.A., (2016), "Music should be taught to all students, to one extent or another." <https://razvitum.ru/articles/masters/2016-09-21-10-40-42>
- Nagc, (2022) *Gifted Child Quarterly*, <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education>

Веб страници:

- <https://www.maine.gov/doe/sites/maine.gov.do/files/inlinefiles/WMEAGiftedandTalentedHandbook.pdf>
- <https://www.emc-imc.org/press-news/publications/activity-reports/> пристапено 22.09.2022
- <http://masht.rks-gov.net/planet-5?page=2>
- <http://eu.eduswapks.org/index.html>
- http://eu.eduswapks.org/Guidebooks_and_KCC/Albanian/Teacher_Guidebook_2-Pre-primary-Albanian.pdf
- <https://masht.rks-gov.net/en/ministry/departments/>
- <https://masht.rks-gov.net/category/dokumente/strategjite/>

ПРИЛОЗИ

1а. Листа за проценка на компетентност на наставниците по музика (проценувањето го прави истражувачот)

Когнитивни компетенции	Многу погодно	Погодно	Не е соодветно	Многу Несоодветно
Музичко знаење				
Пишување музика				
Музичко читање				
Создавање музика (композиција)				
Соодветност-Адаптација				
Афективни компетенции				
Моторни реакции				
Слушање музика				
Број на познати звучни карактеристики				
Видови на познати звучни карактеристики				
Идентификација на периоди и типологии во музиката				
Музичка меморија				
Психо-моторна компетентност				

Пеење				
Стабилност на тоните				
Експресивен квалитет				
Точност на ритамот				
Артикулација				
Моторна реакција				
Точност на мелодијата				
Играње со музички инструменти				
Точност на мелодијата				
Точност на ритамот				
Јасна артикулација				
Јасност на тонот				
Експресивен квалитет				
Танцовачки перформанси				
Соодветност				
Координира				
Видови движења				

Координација на движењата				
Педагошка компетентност				
План за лекција				
Наставни процедури				
Поседување на предметот				
Добри наставни методи				
Водечки материјали (разновидност)				
Управување со училницата				
Јасност на звукот				
Добро пишување на табла				
Учество и вклученост на студентите				
Зајакнување на одговорите на учениците				
Техники за проценка				
Општа поделба				
Стручна компетентност				
Искрена врска со персоналот				

Искрена врска со ученици				
Дисциплина				
Добра облека				
Добра организација				
Почитување на авторитетот				

2а. Демографски и професионални карактеристики на наставниците за музика во основно и средно образование

1. Вашата возраст: а) 25 б) 25-34 в) 35-44 г) 45-54 д) 55-64

2. Вашиот пол: а) Женски б) Машки

3. Вашето место на работа: а) Основно училиште (одделение 1-5) б) Основно училиште (6-9 одделение) в) Средно училиште

4. Која е вашата квалификација:

а) Висока педагошка школа б) Диплома VII-ми степен Барчелор в) Барчелор за музичко образование г) Магистер д) Друго

5. Ваш статус на наставник: а) Редовно б) Привремено

6. Колку години работиш?

а) Помалку од една година б) 1-2 години в) 3-5 години г) 6-10 години д) 11-15 години е) 16-20 години ж) 21 и повеќе години

7. Дали свирите на некој музички инструмент / вклучително и пеење

а) Виолина б) Пијано в) Акустична гитара г) Пеење д) Кларинет е) Друго ж) Традиционални инструменти з) Не

8. Колку време свирите на инструмент?

а) Помалку од една година б) 1-5 години в) 5-10 години г) повеќе од 10 години

9. Научивте да свирите на инструмент или да пеете:

а) Со стручни наставници во музички институции б) Во семејни активности в) Приватни часови г) Со пријатели

16. Кое е нивото на свирење на инструментот? а) одличен б) скромн в) сиромашен

17. Сте присуствувале на обуки според Рамката за Наставни програми на Косово (РНПК) за предметот музика!

а) Не б) Да в) Не знам што е РНПК

18. На колку обуки, семинари или професионален развој сте учествувале?

а) Ниеден б) 1-3 в) 4-5 г) 7-9 д) повеќе од 10

19. На кои обуки според содржината учествувавте:

- Професионално дидактика за професионално учење
- Методи на настава по музика
- Е Нови методи / стратегии за учење
- Информативен семинар за Националната наставна програма
- Информативен семинар за наставна програма по музика.
- Друго

За. Предметот по музичко од перспективата на наставникот во основно и средно училиште (идентификација и развој на музичкиот талент на учениците)

1 целосно не се согласувам 2 не се согласувам 3 неутрален 4 се согласувам 5 целосно се согласувам

1. Колку сметате дека музичкото образование влијае на развојот на децата?

а) Музичкото образование влијае на целокупниот развој на децата. 1 2 3 4 5

б) Музичкото образование влијае на развојот на комуникацијата кај децата. 1 2 3 4 5

- в) Музичкото образование влијае на емоционалниот развој на децата. 1 2 3 4 5
- г) Музичкото образование влијае на естетскиот развој на децата. 1 2 3 4 5
- д) Музичкото образование влијае на социјалниот развој на децата. 1 2 3 4 5
- ѓ) Музичкото образование влијае на физичкиот развој на децата. 1 2 3 4 5
- е) Музичкото образование влијае на развојот на креативните способности на децата. 1 2 3 4 5
- ж) Музичкото образование влијае на развојот на патриотскиот став на децата. 1 2 3 4 5

2. Според вас, колку е важна улогата на музиката?

- а) Улогата на музиката е важна во подготвувањето на музичарите од иднината. 1 2 3 4 5
- б) Улогата на музиката е важна во подготовката на слушателите на музика. 1 2 3 4 5
- в) Улогата на музиката е важна во подигнувањето на нивото на музички активности во општеството. 1 2 3 4 5
- г) Улогата на музиката е важна во подигнувањето и развојот на аматерското ниво. 1 2 3 4 5

3. Колку се согласувате со следната изјава за можноста за музички развој на децата?

- а) Сите деца се музикални. 1 2 3 4 5
- б) Само неколку деца се развиваат за време на воспитно-образовниот процес. 1 2 3 4 5
- в) Музичките вештини не можат да се развиваат. 1 2 3 4 5
- г) Музичките вештини можат да се развијат со помош на наставникот. 1 2 3 4 5
- д) Детето е музикален, ако пее течно. 1 2 3 4 5
- ѓ) Детето е музикален, ако ги идентификува точните делови. 1 2 3 4 5
- е) Детето е музикален, ако течно чита и пишува музика. 1 2 3 4 5
- ж) Детето е музикален, ако има можност да ја идентификува формата и структурата на слушаните музички парчиња. 1 2 3 4 5

з) Детето е музикален, ако може да го идентификува стилот на ерата на слушнатото музичко парче. 1 2 3 4 5

ј) Детето е музикален, доколку има можност, течно да свира на инструментот. 1 2 3 4 5

и) Детето е музикален, ако има способност да разликува темпо на музички инструменти. 1 2 3 4 5

4. Кои од следниве активности се најефикасни во наставата по музика на училишните деца?

а) Пеење. 1 2 3 4 5

б) Слушање музика на час. 1 2 3 4 5

в) Играње со музички игри. 1 2 3 4 5

г) Танцување. 1 2 3 4 5

д) Композирање. 1 2 3 4 5

ѓ) Учење музичка теорија. 1 2 3 4 5

е) Свирење инструменти. 1 2 3 4 5

5. Перцепција

а) Вештините за уметничка комуникација се развиваат преку: пеење, ритам, инструментални игри, ритмичко танцување, музичка игра. 1 2 3 4 5

б) Креативноста овозможува развој на овие вештини: талент, музичко уво, чувство за танц, игра развиена врз основа на дадениот текст. 1 2 3 4 5

в) Улогата на уметноста во општеството се разбира преку: историски, социјален, културен контекст. 1 2 3 4 5

г) Естетското оценување се врши преку: наблудување (идентификација), хармонија на делови, наблудување, слушање, толкување. 1 2 3 4 5

д) Активностите што ги извршувате во училницата се вршат преку дела: национални, европски, глобални. 1 2 3 4 5

- ѓ) Слушање музика на час развива музички вкус. 1 2 3 4 5
- е) Слушање музика на час развива разбирање за музичките елементи. 1 2 3 4 5
- ж) Слушањето музика на час развива учење музички форми. 1 2 3 4 5

6. Практикување и Само-доверба

- а) Составување мелодија на писмен тест. 1 2 3 4 5
- б) Комбинација на звук, ритам и мелодија. 1 2 3 4 5
- в) Изразување на музичко искуство преку зборови и цртежи. 1 2 3 4 5
- г) Кореографија во танц. 1 2 3 4 5
- д) Јас сум сигурен во мојата способност да предам музика. 1 2 3 4 5
- ѓ) Уверен сум дека можам да планирам музички активности за да им овозможам ефективно учење на учениците. 1 2 3 4 5
- е) Уверен сум дека пеам на час до ниво на учење на учениците да пеат правилно и убаво. 1 2 3 4 5
- з) Јас сум во состојба да ја читам музичката музичка нотација. 1 2 3 4 5
-)) Уверен сум дека сум ефективен учител. 1 2 3 4 5

7) Перцепции за наставната програма за музика (НПМ)

- а) Обуката што ја стекнавте преку НПМ, влијаеше на подобрувањето на наставните практики 1 2 3 4 5
- б) Вашите верувања во врска со толкувањето (изведбата), создавањето и уметничката презентација како димензија на НПМ, ја разбравте песната како многу важна. 1 2 3 4 5
- в) Вештините за уметничка комуникација како димензија на НПМ, се развиваат преку: пеење, ритам, инструментални игри, ритмичко танцување, музичка игра. 1 2 3 4 5
- г) Креативноста, како димензија на НПМ, овозможува развој на овие вештини: талент, музичко уво, чувство за танцување, игра развиена врз основа на дадениот текст. 1 2 3 4 5

д) Активностите во развојот на индивидуалните вештини, како димензија на НПМ, се корисни. 1 2 3 4 5

ѓ) Улогата на уметноста во општеството, како димензија на НПМ, се разбира преку: историски, социјален, културен контекст. 1 2 3 4 5

е) Естетското оценување, како димензија на НПМ, се врши преку: наблудување, хармонија на делови, наблудување, слушање, толкување. 1 2 3 4 5

ж) Активностите што ги извршувате во училницата, како димензија на НПМ, се вршат преку дела: национални, европски, глобални. 1 2 3 4 5

ф) Наставната програма за музика е соодветна. 1 2 3 4 5

4а. Перцепции на учениците за предметот по музика

Училиште: а) Основно училиште (одделение 1-5) б) Основно училиште (6-9 одделение) б). Средно училиште

Населба а) Град б) Село

Имам музички инструмент: а) ДА б) НЕ

1 целосно не се согласувам 2 не се согласувам 3 неутрален 4 се согласувам 5 силно се согласувам

а) На скала од 1 до 5 (5 е најпозитивниот одговор) колку ви се допаѓаат вашите музички активности во училницата? 1 2 3 4 5

б) Дали посетувате часови по музика надвор од училиште? 1 2 3 4 5

в) Дали учите за различни елементи на музика (како што се ритам, мелодија, гласно и меко, хармонија)? 1 2 3 4 5

г) Колку предизвикувачки ги сметате часовите по музика во училницата на скала од 1 до 5? 1 2 3 4 5

д) Колку често разбирате што ве учат за музиката? 1 2 3 4 5

ѓ) Дали мислите дека предавањата во училницата, фестивалите и музичките вечери се добра шанса да го споделите она што сте го научиле за музиката? 1 2 3 4 5

ИНСТРУМЕНТИ НА АЛБАНСКИ ЈАЗИК

1b. Fleta e vlerësimit të kompetencës së mësuesve të muzikës (Vlerësimin e bën studijuesi)

Kompetencat njohëse (Kognitive)	Shumë të përshtatshme	Të përshtatshme	Jo të përshtatshme	Shumë jo përshtatshme
Njohuri muzikore				
Shkrim muzikor				
Lexim muzikor				
Krijimi i muzikës (Kompozimi)				
Përshtatshmëria				
Kompetencat afektive				
Reaksionet motorike				
Dëgjimi i muzikës				
Numri i karakteristikave të njohura të tingullit				
Llojet e karakteristikave të njohura të tingullit				
Identifikimi i periudhave dhe tipologjive në muzikë				
Kujtesa muzikore				
Kompetenca psiko-motorike				

Të kënduarit				
Stabiliteti tonal				
Cilësia shprehëse				
Saktësia e ritmit				
Artikulimi				
Reagimi motorik				
Saktësia e melodisë				
Luajtja me instrumentet muzikore				
Saktësia e melodisë				
Saktësia e ritmit				
Artikulim i qartë				
Qartësia e tonit				
Cilësia shprehëse				
Performanca kërcyese				
Përshtatshmëria				
Koordinimi				
Llojet e lëvizjeve				

Koordinimi i lëvizjeve				
Kompetenca pedagogjike				
Plani i mësimi				
Procedurat e mësimdhënies				
Zotërimi i lëndës				
Metoda të mira të mësimdhënies				
Materiale udhëzuese (Variatet)				
Menaxhimi i klasës				
Qartësia e zërit				
Shkrim i mire i bordit				
Pjesëmarrja dhe përfshirja e studentëve				
Përforcimi i përgjigjeve të studentëve				
Teknikat e vlerësimit				
Ndarja e përgjithshme				
Kompetenca profesionale				
Marrëdhënie të përzemërta me stafin				
Marrëdhënia e përzemërt me studentët				

Disipline				
Veshje e mirë				
Organizim i mirë				
Bindja ndaj autoritetit				

2b. Karakteristikat socio-profesionale të mësimit të muzikës (Për mësuesin)

1. Moshë juaj: a) 25 b) 25-34 c) 35-44 d) 45-54 e) 55-64
2. Gjinia juaj: a) Femër b) Mashkull
3. Vendi juaj i punës: a) Shkollë fillore b) Shkollë të mesme
4. Cili është kualifikimi juaj:
 - a) Shkolla e lartë Pedagogjike b) Bachelor në Edukim c) Bachelor në Edukimin Muzikor d) Master
5. Statusi i juaj i mësimit të muzikës: a) I rregullt b) I përkohshëm
6. Sa vite keni që punoni?
 - a) Më pak se një vit b) 1-2 vite c) 3-5 vite d) 6-10 vite e) 11-15 vite f) 16-20 vite g) 21 e më shumë vite
7. A luani në ndonjë instrument muzikor të muzikës klasike / përfshirë këndimin
 - a) Violinë b) Piano c) Kitarë akustike d) Këndim e) Klarinetë f) Tjetër g) Jo
8. Sa kohë keni që luani në instrument?
 - a) Më pak se një vit b) 1-5 vite c) 5-10 vite d) më shumë se 10 vite
9. Ju keni mësuar të luani në instrument ose të këndonit:

a) Me mësimdhënës profesionist në institucione muzikore b) Në aktivitete familjare c) Mësime private d) Me shok

10. A luani në ndonjë instrument tradicional folklorit / përfishë këndimin

a) Çifteli b) Defi c) Fyelli d) Daulle e) Harmonikë f) Mandolinë g) Këndim folklorik h) Tjetër

11. Sa kohë keni që luani në instrument folklorik / ose këndon muzikë folklorike?

a) më pak se një vit b) 1-5 vite c) 5-10 vite d) më shumë se 10 vite

12. Ju keni mësuar të luani në instrument folklorik:

a) Me mësimdhënës profesionist në institucione muzikore b) Në aktivitete familjare c) Mësime private d) Me shok

13. A luani në ndonjë pop / rock / jazz instrument, përfshirë këndimin:

a) Kitarë elektrike b) Bateri c) Saksofon d) Keyboards e) pop/rock/jaz këndim f) Tjetër

14. Sa gjatë keni që luani në pop/rock/jaz instrument, përfshirë këndimin:

a) më pak se një vit b) 1-5 vite c) 5-10 vite d) më shumë se 10 vite

15. Ju keni mësuar të luani në instrument folklorik:

a) Me mësimdhënës profesionist në institucione muzikore b) Në aktivitete familjare c) Mësime private d) Me shok

16. Cila është niveli i të luajturit në instrument? a) shkëlqyeshëm b) modest c) dobët

3b. Lënda e muzikës nga perspektiva e mësimdhënësit (Identifikimi dhe zhvillimi i talentit muzikor të nxënësve) (Për mësuesin)

1 Nuk pajtohem aspak 2 Nuk pajtohem 3 Neutral 4 Pajtohem 5 Pajtohem plotësisht

1. Sa mendoni që edukimi muzikor ndikon në zhvillimin e fëmijëve?

a) Edukimi muzikor ndikon në zhvillimin e përgjithshëm të fëmijëve. 1 2 3 4 5

- b) Edukimi muzikor ndikon në zhvillimin e komunikimit te fëmijëve. 1 2 3 4 5
- c) Edukimi muzikor ndikon në zhvillimin emocional të fëmijëve. 1 2 3 4 5
- d) Edukimi muzikor ndikon në zhvillimin estetik të fëmijëve. 1 2 3 4 5
- e) Edukimi muzikor ndikon në zhvillimin social të fëmijëve. 1 2 3 4 5
- f) Edukimi muzikor ndikon në zhvillimin fizik të fëmijëve. 1 2 3 4 5
- g) Edukimi muzikor ndikon në zhvillimin e aftësive kreative të fëmijëve. 1 2 3 4 5
- h) Edukimi muzikor ndikon në zhvillimin e qëndrimit patriotik të fëmijëve. 1 2 3 4 5

2. Sipas pikëpamjeve tuaja, sa është i rëndësishëm roli i muzikës?

- a) Roli i muzikës është i rëndësishëm në përgaditjen e muzikantëve të së ardhmes. 1 2 3 4 5
- b) Roli i muzikës është i rëndësishëm në përgaditjen e dëgjuesve të muzikës. 1 2 3 4 5
- c) Roli i muzikës është i rëndësishëm në ngritjen e nivelit të aktiviteteve muzikore në shoqëri. 1 2 3 4 5
- d) Roli i muzikës është i rëndësishëm në ngritjen dhe zhvillimin e nivelit amator. 1 2 3 4 5

3. Deri në çmasë ju pajtoheni me deklaratën e më poshtme për mundësinë e zhvillimit muzikor të fëmijëve?

- a) Të gjithë fëmijët janë muzikal. 1 2 3 4 5
- b) Vetëm disa fëmijë gjatë procesit edukativ zhvillohen. 1 2 3 4 5
- c) Aftësitë muzikore nuk mund të zhvillohen. 1 2 3 4 5
- d) Aftësitë muzikore mund të zhvillohen me ndihmën e mësimeve. 1 2 3 4 5
- e) Fëmija është muzikal, nëse ai këndon rrjedhshëm. 1 2 3 4 5
- f) Fëmija është muzikal, nëse ai identifikon pjesët korrekt. 1 2 3 4 5
- g) Fëmija është muzikal, nëse lexon dhe shkruan muzikë rrjedhshëm. 1 2 3 4 5

h) Fëmija është muzikal, nëse ai ka mundësi të identifikoj formën dhe strukturën e pjesëve të dëgjura muzikore. 1 2 3 4 5

i) Fëmija është muzikal, nëse ai është në gjendje të identifikoj stilin e epokës, së pjesës së dëgjuar muzikore. 1 2 3 4 5

j) Fëmija është muzikal, nëse ai ka mundësi, të luaj në instrument rrjedhshëm. 1 2 3 4 5

k) Fëmija është muzikal, nëse ai ka mundësi të dalloj timbrin e instrumenteve muzikore. 1 2 3 4 5

4. Cilat nga këto aktivitete të renditura më poshtë janë më rezultative në mësimin muzikor tek fëmijët në shkollë?

a) Të kënduarit. 1 2 3 4 5

b) Të dëgjuarit muzikë në klasë. 1 2 3 4 5

c) Të luajturit me lojëra muzikore. 1 2 3 4 5

d) Të vallëzuarit. 1 2 3 4 5

e) Të kompozuarit. 1 2 3 4 5

f) Të mësuarit teorinë muzikore. 1 2 3 4 5

g) Të luajturit në instrumente. 1 2 3 4 5

5. Perceptimi

a) Shkathtësitë për komunikim artistike zhvillohen përmes: këndimit, ritmizimit, lojërave në instrument, vallëzimit ritmik, lojës muzikore. 1 2 3 4 5

b) Kreativiteti mundëson zhvillimin e këtyre shkathtësive: talentin, veshin muzikor, ndjenjën për vallëzim, lojën e zhvilluar në bazë të tekstit të dhënë. 1 2 3 4 5

c) Roli i artit në shoqëri kuptohet përmes: kontekstit historik, social, kulturor. 1 2 3 4 5

d) Vlerësimi estetik behet përmes: të vrejturit, harmonisë së pjesëve, të vrojtuarit (observimit), dëgjimit, interpretimit. 1 2 3 4 5

e) Aktivitetet që zhvillohen në klasë bëhen përmes veprave: kombëtare, europiane, globale. 1 2 3 4 5

f) Dëgjimet muzikore në klasë zhvillojnë shijet muzikore. 1 2 3 4 5

g) Dëgjimet muzikore në klasë zhvillojnë të kuptuarit e elementeve muzikore. 1 2 3 4 5

h) Dëgjimet muzikore në klasë zhvillojnë të mësuarit e formave muzikore. 1 2 3 4 5

6. Praktika dhe konfidenca

a) Kompozimin e një melodie mbi një test të shkruar. 1 2 3 4 5

b) Kombinimi i zërit, ritmit dhe melodisë. 1 2 3 4 5

c) Shprehja e pëjetimit muzikor përmes fjalës dhe vizatimit. 1 2 3 4 5

d) Koreografinë në vallëzim. 1 2 3 4 5

e) Unë jam konfident lidhur me aftësitë e mia për të dhënë lëndën e muzikës. 1 2 3 4 5

f) Unë jam konfident që mund të planifikoj aktivitetet muzikore që të mundësoj mësim efektiv për nxënësit. 1 2 3 4 5

g) Unë jam konfident për të kënduar në klasë në atë nivel sa për t'i mësuar nxënësit që të këndojnë drejtë dhe bukur. 1 2 3 4 5

i) Unë jam në gjendje të lexoj tekstin notal muzikor. 1 2 3 4 5

j) Unë jam konfident që jam mësues efektiv. 1 2 3 4 5

4b. Perceptimet e nxënësve ndaj muzikës (Për nxënësit)

Shkolla: a) Shkolla Fillore b) Shkolla e Mesme

Vendbanimi a) Qytet b) Fshat

Kam Instrument muzikor: a) PO b) JO

1 Nuk pajtohem aspak 2 Nuk pajtohem 3 Neutral 4 Pajtohem 5 Pajtohem plotësisht

- a) Në një shkallë nga 1 në 5 (5 është përgjigjja më pozitive) sa ju pëlqen aktivitetet tuaja muzikore në klasë? 1 2 3 4 5
- b) Bëni mësimet muzike jashtë shkollës? 1 2 3 4 5
- c) A mësoni për elementë të ndryshëm të muzikës (të tilla si ritmi, melodia, me zë të lartë dhe të butë, harmoni)? 1 2 3 4 5
- d) Në një shkallë nga 1 në 5, sa sfidues i shihni mësimet e muzikës në klasë? 1 2 3 4 5
- e) Sa shpesh i kuptoni ato që ju mësojnë në lidhje me muzikën? 1 2 3 4 5
- f) A mendoni se shfaqjet në klasë, festivalet dhe netët muzikore janë një shans i mirë për të treguar atë që keni mësuar rreth muzikës? 1 2 3 4 5